

**Sónia Isabel Branco da Luz Carvalho**

# **Juízo moral – do realismo à subjectividade**

**Orientador Científico:** Professor Doutor Óscar Sousa

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E  
TECNOLOGIAS  
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO**

Lisboa

2011

Sónia Isabel Branco da Luz Carvalho

## Juízo moral – do realismo à subjectividade

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em ***Ciências da Educação***, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

**Orientador Científico:** Professor Doutor Óscar Sousa

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2011

# Agradecimentos

Sei que esta dissertação nunca seria realizada se não fosse a ajuda que tive de muitas pessoas envolvidas nela. Quero dizer “Muito Obrigado” aos meus pais, pela ajuda e aconselhamento, pelo incentivo dado ao longo deste percurso.

Quero fazer um agradecimento muito especial ao Professor Óscar, pela orientação, ajuda e conselhos dados para a realização desta dissertação.

À escola de 1º Ciclo de Fátima, pela disponibilidade e ajuda em realizar ali a parte metodológica deste trabalho.

Um agradecimento a todos os meus amigos e aqueles que me ajudaram na realização desta dissertação, que de forma directa ou indirecta deram o seu contributo, apoio e ajuda para levar adiante a realização da mesma.

# Resumo

Muitos têm sido os trabalhos realizados sobre a moral e muitas são as questões que se colocam em redor deste tema. São muitos os trabalhos apresentados sobre este tema, contudo, com o passar dos anos, existem sempre dúvidas sobre a actualidade das velhas pesquisas.

Este trabalho teve como objectivo principal perceber o momento em que as crianças passam da moral heterónoma para a moral autónoma, bem como da responsabilidade objectiva para a subjectiva, com respeito à mentira.

Desta forma, foi feita uma entrevista às crianças do 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos sobre o que era a mentira, de seguida foram apresentadas dois grupos de histórias piagetinianas e por fim realizaram-se as provas de conservação da massa e do líquido. Com isto, tentou-se perceber de que forma estas crianças definem a mentira e se as suas respostas se adequam à moral heterónoma ou autónoma, bem como se as respostas têm algo que ver com as fases de conservação e reversibilidade.

Escolhemos crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e inquirimos junto dos alunos do 1º ao 4º ano, três meninos e três meninas, qual a sua opinião sobre o que é a mentira.

Quisemos igualmente verificar qual a relação entre a objectividade e a subjectividade e a aquisição das conservações, para depois indagarmos se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma estava relacionada com as provas de conservação.

Ao analisar os dados que foram obtidos junto das crianças de 1º Ciclo, pode-se comprovar que as crianças de 6 e 7 anos estão na moral heterónoma, e que estas também não têm ainda consolidada a ideia de conservação; aos 8 e 9 anos, as crianças encontram-se já na moral autónoma, apresentando também conquistada a ideia de conservação.

Palavras-chave – moral, mentira, estádios, conservação líquido e massa.

# Abstract

There are many studies carried through on the moral and many are the questions aroused around this subject. The studies presented on this subject are many, however, with passing of the years, doubts always exist on the actuality of the old research conducted by Piaget.

This study had as main objective to perceive the moment when the children pass of the heteronomy for the autonomous moral, as well as from the objective responsibility for the subjective one, with respect to the lie.

To accomplish the objectives we made an interview to the children of 1<sup>st</sup> Cycle of schooling with ages between the 6 and the 9 years old on what they understand as lie, followed by two groups of piagetians histories and finally we applied the tests of the liquid and mass conservation. We tried to perceive the way these children define the lie and if their answers adjust to the age of heteronomy or autonomous moral defined by Piaget, as well as if the answers have some connection with the phases of conservation and reversibility.

We choose children who are in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Schooling and inquired students from the 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> year, three boys and three girls, of each year, about their opinion on what is lie.

We also wanted to verify if there is a relation between the objectivity and the subjectivity and the acquisition of the conservations, to later inquire if the transition of the moral heteronomy for the autonomous moral was related with the tests of conservation.

When analyzing the data that had been gotten next to the children of 1<sup>st</sup> Cycle, there is evidence that the children of 6 and 7 years are in the moral heteronymous, and that these students have not also still consolidated the conservation idea; at the 8 and 9 years age, the children are already in the autonomous moral, and also presenting the conservation idea.

Key Words- - moral, lie, stages, liquid and mass conservation.

# Índice Geral

Introdução.....	p. 9
-----------------	------

## Capítulo 1

<b>Enquadramento teórico.....</b>	<b>p.14</b>
1 – Conceito de Ética e Conceito de Moral .....	p. 15
2 – Três perspectivas sobre o desenvolvimento moral.....	p. 16
2.1- Kant.....	p. 17
2.2 – Durkheim.....	p. 25
2.3 – Piaget.....	p.35
3 – Mentira.....	p. 44
4 – Estudo sobre a conservação.....	p. 49

## Capítulo 2

<b>Formulação do problema e objectivos.....</b>	<b>p.61</b>
2.1 – Problemática.....	p. 62
2.2 – Questão do problema.....	p. 63
2.3 – Objectivos.....	p. 63

## Capítulo 3

<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>p.64</b>
3.1 – Tipo de pesquisa .....	p. 65
3.2 – Sujeitos.....	p. 65
3.3 – Instrumentos.....	p. 65
3.4 – Procedimentos.....	p. 66

## Capítulo 4

<b>Apresentação e Análise de dados.....</b>	<b>p.68</b>
4.1 - Apresentação e discussão de dados.....	p. 69

4.2 – Análise da tabela final.....	p. 103
4.3 – Análise das respostas dadas pelos alunos sobre a conservação da massa e do líquido.....	p. 107
4.3.1 – Conservação da massa.....	p. 107
4.3.2 – Conservação do líquido .....	p. 114
4.4 – Análise comparativa entre a mentira e as provas de conservação.....	p. 121
<b>5 – Conclusão.....</b>	<b>p. 127</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>p. 130</b>
Anexos.....	p.134
ÍNDICE DE QUADROS-----	p.7
ÍNDICE DE ANEXOS-----	p..8

# Índice de Quadros

Quadro 1 – Análise da mentira dos meninos de 1º ano.....	pág 80
Quadro 2 – Análise da mentira dos meninos de 2º ano .....	pág 86
Quadro 3 – Análise da mentira dos meninos de 3º ano .....	pág 95
Quadro 4 – Análise da mentira dos meninos de 4º ano .....	pág 103
Quadro 5 – Quadro geral com todos os alunos e o seu modo de ver a mentira.....	pág 106
Quadro 6 – Respostas dos alunos do 1º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do volume .....	pág 122
Quadro 7 – Respostas dos alunos do 2º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do volume .....	pág 122
Quadro 8 – Respostas dos alunos do 3º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do volume .....	pág 124
Quadro 9 – Respostas dos alunos do 4º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do volume .....	pág 124



# Índice de Anexos

Anexo I – As histórias de Piaget .....pág 135

Anexo II – Provas de reversibilidade em Piaget de massa e volume (Provas Operatórias) .....pág 137

# INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho empírico surge como tema da tese de mestrado em Ciência das Educação, e o seu objectivo principal é perceber em que idade/momento as crianças passam da fase de heteronímia para a autonomia e da responsabilidade objectiva para a subjectiva. Para esse efeito, replicou-se o que foi feito por Piaget há muitos anos atrás. Quisemos também perceber se as respostas das crianças às questões colocadas por Piaget à volta das mentiras e responsabilidade, se encontram associadas às fases de aquisição de conservação e reversibilidade, no nosso caso de conservação da massa e do líquido.

Mas, para isso, partiu-se do tema central deste trabalho que é a origem da moral. Este tema não é algo apenas dos nossos dias, mas sim já estudado ao longo de todos os tempos. De facto, a moral sempre foi um tema que levantou muito interesse por parte de filósofos, psicólogos, pais e até educadores.

Para abordar este tema da moral, optamos por três autores: Kant, Durkheim e Piaget, que apresentam perspectivas bem distintas e diferentes entre eles.

Sabemos hoje em dia, que falar em moralidade é falar do respeito por determinadas normas e princípios. Uma das características fundamentais da moralidade é o facto de ser de natureza prescritiva e normativa (Lourenço, 2006).

Constatamos que o objectivo final de uma socialização é fazer com que um individuo seja capaz de conseguir distinguir o bem do mal e estar preparado para agir em conformidade. Diz-se então, que o indivíduo possui sentido de moralidade, por outras palavras, que ele irá agir de modo a respeitar a ordem social e que o fará com convicção interior e não por mero receio de alguma punição. Assim, a aquisição da consciência de responsabilidade, é sinal de que, a criança conseguiu compreender que existem determinadas actividades, tais como, fazer batota, mentir e roubar que são erradas. É a descoberta interior mais do que os pais que guiam o comportamento da criança, os princípios pelos quais regula as suas actividades. Mas, o modo como os interioriza é o problema fulcral do estudo do desenvolvimento moral. É de facto, sobre ele um processo que se apresenta como complexo e o nosso conhecimento é ainda escasso. Assim, a

moralidade é construída pela própria criança a partir da sua experiência social, e através da compreensão cognitiva. (Schaffer, 1996).

Kant e Durkheim e Piaget foram os autores que escolhi para nos guiarem nesta pesquisa.

Para Kant, a moral está associada aos imperativos. O imperativo é o mandamento da razão. Assim, o imperativo categórico representa uma acção como sendo necessária por si mesma ou em relação a uma outra finalidade, como sendo necessariamente objectiva. O dever moral é apresentado ao ser humano sobre a forma de imperativo e ao expressar o seu conteúdo incondicionado de lei moral, que Kant vai chamar de imperativo categórico. Este é assim, um mandamento que não depende de condições. O imperativo categórico é independente de quaisquer contextos, sendo por isso válido em todas as sociedades.

Segundo a perspectiva sociológica de Durkheim, a moralidade é, na sua essência, a aceitação de códigos sociais e morais que são vigentes em determinada sociedade. Esta é a chamada abordagem normativa, pois define os valores morais como sendo acções que vão ser avaliadas como sendo correctas pelos membros de uma determinada sociedade (Lourenço, 2006).

Piaget que afirma a natureza activa da criança na construção que faz de princípios morais, ofereceu-nos uma quantidade de material empírico muito rico relativamente ao modo como a criança pensa sobre as questões da moral. Ele deixou-nos também uma teoria sobre a forma como o pensamento da criança se modifica no desenrolar do seu desenvolvimento.

No seu livro, “O juízo moral na criança” Piaget estudou um grande número de aspectos sobre a moralidade. Um desses aspectos diz respeito à natureza das regras sociais, bem como à sua validade. Para tal, reuniu crianças para discutir uma variedade de jogos (o jogo dos berlindes, é o mais conhecido), de forma a procurar descobrir quais as concepções das crianças sobre as regras. Colocou algumas questões, para saber “De onde vêm estas regras?”, “Todos devem obedecer a regras?” e se se “Pode alterar estas regras?”, tendo-as colocado a crianças com idades diferentes, de modo a poder localizar as transformações que ocorrem na compreensão das crianças com uma maior maturidade cognitiva.

O principal objectivo de Piaget era estudar as mudanças básicas no raciocínio moral das crianças. A sua pesquisa assegura a existência da evolução de uma moralidade que é de início influenciada pelos adultos e baseada no respeito unilateral para depois evoluir para uma moral autónoma, que se baseia na cooperação e na relação de respeito mútuo.

Um outro aspecto, e que interessa para esta tese de mestrado, e que Piaget estudou foi o que diz respeito ao que as crianças entendem por transgressões, como é o caso de mentir e roubar. Contava-lhes dois pares de histórias, em que numa das histórias havia o resultado de uma maldade intencional da criança e na outra era puramente accidental. Foi a partir destas descobertas, apresentadas no seu livro, que Piaget chegou aos estádios piagetianos da compreensão moral, que são o estágio pré-moral (antes dos 4 anos), nesta fase a ideia do bem e do mal é aleatória, tal como a escolha do malfeitor apresentada no grupo de histórias; o realismo moral (entre os 4 e os 9/10 anos) fase em que o juízo baseia-se nos danos que são causados sejam reais ou objectivos, e por fim o subjectivismo moral (a partir dos 9/10 anos), nesta altura as regras são acordos arbitrários e os motivos e intenções subjectivos de um indivíduo são critério por meio do qual é julgada a malfeitoria (Schaffer, 1996).

Algo a que Piaget também se refere no livro, e que interessa para esta tese de mestrado é o conceito de juízo que a criança faz sobre a mentira. Até aos 6 anos a criança tem uma percepção da mentira e aos 9 anos tem outra percepção bem diferente. Para as crianças, a tendência para mentir é algo muito natural, e em que a espontaneidade mostra que esta faz parte do pensamento egocêntrico presente na criança. No nosso estudo, pretendemos fazer a análise da consciência da mentira, o que é para elas mentir, a forma como a criança avalia a mentira. Sabe-se que as crianças mentem, logo, quisemos saber se as crianças de hoje apresentam a mesma definição de mentira, bem como na forma como a criança julga a mentira (Piaget, 1994).

Por fim, nesta tese, pretendeu-se verificar se a evolução da definição de mentira dada pelas crianças está ou não associada à conservação da massa e do líquido, também estas realizadas anos antes por Piaget, para testar a reversibilidade.

Assim, este trabalho apresenta uma parte de cariz teórico e outra de cariz prático. O enquadramento teórico é constituído por quatro capítulos, tendo eles também subcapítulos. O primeiro capítulo corresponde ao conceito de ética e moral. No segundo capítulo são apresentadas as várias perspectivas sobre a moral, sendo este dividido em três subcapítulos que correspondem aos três autores que abordam a questão da moral: Kant, Durkheim e Piaget. No terceiro capítulo falaremos sobre as crianças e a mentira e no quarto capítulo abordamos o estudo sobre a conservação.

A segunda parte, que é referente ao trabalho de campo, é dividida em três capítulos diferentes. No primeiro capítulo é apresentada a problemática, a questão de partida e os objectivos deste trabalho. De seguida, é apresentada qual a metodologia usada, o tipo de pesquisa, os sujeitos e instrumentos, bem como os procedimentos. Por último é feita a apresentação e discussão dos resultados deste trabalho. O relato termina com a apresentação das conclusões.

## Primeira Parte

### **CAPÍTULO 1**

### **Enquadramento Teórico**

## 1- Conceito de Ética e Conceito de Moral

Antes de desenvolver o tema sobre a moral, interessa perceber o que é a ética, e se este conceito tem algo que se relacione com a moral. Na Filosofia, o comportamento ético significa algo é bom tanto para o indivíduo como para a sociedade, sendo que o seu estudo serve para estabelecer a natureza dos deveres nos relacionamentos do indivíduo com a sociedade.

A moral define-se como sendo um conjunto de normas, princípios, preceitos e costumes que orientam o comportamento de um indivíduo no seu grupo social. Assim, quando se fala em moralidade, fala-se também em normas e princípios. Estas normas e princípios são essencialmente sociais, e como tal situam-se no domínio do dever e não no domínio do ser. Desta forma, a moral e ética são conceitos que não devem ser confundidos. Se a moral pode ser normativa, já a ética é teórica, e tenta explicar e justificar os costumes de uma qualquer sociedade, tal como fornecer formas para a solução dos seus dilemas comuns. Contudo, deve ficar bem esclarecido que etimologicamente a palavra “ética” e “moral” são expressões sinónimas, a primeira de origem grega e a segunda com a sua origem no latim.

Deste modo, a ética e a moral, dizem respeito à realidade humana, que é construída de forma tanto histórica como social, partindo das relações colectivas dos homens nas sociedades onde nascem e vivem. Todo o homem vive em sociedade, logo podemos formular a seguinte pergunta: Como podemos nós agir perante os outros? De facto, esta é uma pergunta que é fácil de ser formulada, mas de difícil resposta. Contudo, esta é a questão central da moral e da ética. A ética é o julgamento do carácter de uma determinada pessoa, mas enquanto doutrina filosófica, a ética é meramente especulativa e jamais será normativa, pois esta característica é exclusiva do seu objecto de estudo, ou seja, a moral.

A ética mostra o que é moralmente aceite. Na Grécia antiga, é elaborada com base na reflexão (da composição de comportamento), mas também no estudo das regras sociais, bem como das suas consequências, o que pode levar a detectar novos problemas ou até mesmo indicar novos caminhos. (Wikipédia,)

Quando se pensa em moralidade e no desenvolvimento moral, pensa-se que se trata de poder abordar questões que estão relacionadas com a existência



e a regulação dos bons e maus costumes. No entanto, este é um significado que é trivial e pejorativo de moralidade e desenvolvimento moral, uma vez que todos nós somos muito bem capazes de pensar em bons costumes, mas somos muito mais imorais e injustos, do que morais e justos.

É devido a esta associação entre a moral e regulação dos costumes que muitas pessoas olham com desconfiança para os temas que abordam a moralidade e o desenvolvimento moral, revendo-se no campo da ética, que seria a parte mais nobre da moral, a parte que não se encontra ligada à regulação dos bons ou maus costumes, mas antes à parte que está voltada para a reflexão teórica e filosófica, em torno das categorias do bem e do mal, bem como dos grandes princípios que deviam regular a relação que temos com os outros, connosco e até mesmo com a divindade.

Por vezes, o campo da moralidade e do desenvolvimento moral é visto de modo suspeito por algumas pessoas que o vêem como sendo sinónimo de religião, em especial da católica.

É compreensível que Kohlberg use o termo moral para poder referir-se genericamente ao domínio do normativo e do dever onde inclui a ética. Do ponto de vista moral, sabemos que não devemos roubar nem matar, mas devemos seguir estas regras morais para orientá-las por princípios éticos (Lourenço, 2002).

## **2-Três perspectivas sobre o desenvolvimento moral**

Resolvemos estudar o tema da moralidade e o fenómeno do desenvolvimento moral com base em três perspectivas, nomeadamente:

1- A perspectiva estudada por Kant, que pretende dar realce à componente emocional da moralidade;

2 – A moral dos costumes de Durkheim;

3 - A abordagem feita por Piaget, em que se pretende dar destaque à componente cognitiva da moralidade.

Para Kant, a moralidade é especialmente “um assunto do coração”. Ou seja, a pessoa que está moralmente mais desenvolvida é a que identificou e interiorizou os padrões parentais (Lourenço, 1993).

Segundo Durkheim, a moralidade tem uma influência directa do meio. Neste sentido, a moralidade é uma questão de seguir as normas e regras que são tidas como as mais correctas pelos membros de uma sociedade.

Quanto a Piaget, este defende que a moralidade é um assunto da razão, por outras palavras, a pessoa que está moralmente mais desenvolvida é a que consegue regular a sua própria acção moral através do raciocínio moral. A pessoa atinge o conhecimento do bem e escolhe-o (Lourenço, 1993).

Vamos então agora aprofundar cada uma destas perspectivas, começando com Kant.

## 2.1 – Kant

Antes de começar a falar na moral em Kant, importa falar deste autor e do percurso da sua vida. A vida de Emmanuel Kant embora não tenha sido marcada por qualquer acontecimento sensacional, consegue ser resumida em algumas linhas. Este autor nasceu a 22 de Abril de 1724 em Konisberg. Foi por altura dos seus treze anos que perdeu a sua mãe, de quem conservou muitas recordações. A sua existência identifica-se com a sua carreira de professor, bem como com a publicação das suas obras. Foi no ano de 1794 que publicou a sua grande obra “Crítica da Razão Pura” (Vancourt, 1967).

Este autor ficou muito conhecido, por ter escrito obras de extrema importância. A sua extensa obra está muito relacionada com o seu carácter. Nunca se casou, tendo assim dedicado toda a sua vida ao ensino da filosofia, bem como à escrita da sua obra. De facto, a própria vida do autor chega-se a confundir com a sua obra, sendo possível dividir uma e outra em três períodos diferentes: de 1724 a 1755 – nesta época fez os estudos sobre as Ciências da Natureza; de 1755 a 1770 – época referente aos ensaios antecríticos e período como professor não titular; de 1770 a 1795 – foi um período de ensaios críticos e da carreira como professor titular. Neste último período, o autor escreveu livros muito importantes, tais como “A crítica da razão pura” (1781), “Estabelecimento da metafísica dos costumes” (1785), “A crítica da razão prática” (1788) e “A paz perpétua” (1795).

O estudo da moral, sempre foi umas das principais preocupações na vida de Kant. De entre todas as suas obras existem apenas quatro que se debruçam sobre a moral, nomeadamente “A crítica da razão prática”, “Estabelecimento da metafísica dos costumes”, “Crítica da faculdade de julgar” e por fim “A paz perpétua”. Quase todas as obras deste autor foram fortemente influenciadas pelas crenças religiosas que marcaram a sua educação (Marques, 2010).

As influências que contribuíram para a formação do pensamento kantiano são bastante fáceis de se descobrirem. Foi através da sua mãe e dos seus educadores que Kant conheceu e praticou uma forma de protestantismo, a que se dava o nome de pietismo. Este movimento contribuiu para poder suscitar uma atitude nova perante os dogmas. Em parte, Kant deve-lhes o seu senso moral, muito exigente, bem como a sua desconfiança relativamente ao aparelho dogmático do cristianismo. Mas, por outro lado, também lhe deve o respeito, que tal como Rousseau de forma constante testemunhou para com Cristo e com o evangelho.

Contudo, as influências de Kant não são suficientes para explicar o sistema kantiano, e seria um erro encará-lo como o resultado necessário e anónimo de uma espécie de mistura de ideias. É também preciso ter em conta a personalidade do génio. Quando Kant declara que toda a filosofia é a expressão de um temperamento, este não deixa de ter alguma razão.

Desta forma, a moral em Kant pretende definir o que se deve fazer, bem como o que deve acontecer. Este pretendeu demonstrar que, de facto era possível formular leis universais para a moral, tal como acontece para o conhecimento científico (Marques, 2010).

Estas leis tinham de ser encontradas à priori, ou seja, sem levar em conta os actos efectivamente praticados, fossem eles bons ou maus, sendo que o legislador supremo da moralidade seria a razão humana. A lei moral é santa e inviolável, pois o homem é sem dúvida alguma bastante profano, contudo, a humanidade deve ser santa para ele.

Em toda a criação, tudo aquilo que se quer e sobre o qual se tem algum poder pode ser utilizado apenas como um meio. Apenas o homem, e toda a criatura racional são o fim em si. O homem é o sujeito da lei moral, que é santa (Vancourt, 1967).

Segundo os autores Sousa e Amoedo (2007), a moral em Kant baseia-se num princípio formalista, e a moralidade de um acto é ditada pelo respeito à lei moral e não tendo em conta os fins ou consequências do próprio acto.

Assim sendo, segundo Kant, as acções tornam-se morais quando são executadas pelo dever, e é esta noção de dever que confere à acção o seu carácter moral. Kant sustenta a moralidade da acção no conceito do dever. Em Kant, o dever é o móbil para o sujeito que vai caracterizar a acção moral (Sousa & Amoedo, 2007).

Para Kant, todas as coisas que existem na natureza agem segundo determinadas leis, e apenas o ser racional possui a faculdade de conseguir agir segundo a representação de tais leis, por outras palavras, segundo princípios. Uma vez que é requerida a razão para fazer derivar as acções das leis, a vontade não é mais do que uma razão prática. Mas, se a razão num ser vai determinar infalivelmente a vontade, as acções desse mesmo ser que são reconhecidas como necessárias objectivamente, são também reconhecidas subjectivamente. Nesse caso, a vontade é uma faculdade de escolher apenas aquilo que a razão reconhece como necessário, ou seja, como bom. Mas, por outro lado, a razão não determina por si só a vontade, se esta estiver sujeita a condições subjectivas, que nem sempre se harmonizam com as condições objectivas. Ou seja, se a vontade não é em si plenamente conforme a razão, nesse caso, as acções que são reconhecidas necessárias objectivamente, são também subjectivamente contingentes. Assim, a relação das leis objectivas é uma imposição, pelo que a relação das leis com uma vontade imperfeita será representada como uma determinação da vontade de um ser racional por princípios da razão (Vancourt, 1967).

Segundo o mesmo autor (1967), a representação de um princípio objectivo, e se esse tal princípio for constrangedor para uma vontade, dá-se o nome de mandamento (da razão), logo a fórmula do mandamento chama-se imperativo. Todos os imperativos são expressos através do verbo “dever”, apontam a relação de uma lei objectiva com uma vontade, que dada a sua constituição subjectiva, não é necessariamente determinada por essa mesma lei. O imperativo supõe uma vontade subjectivamente imperfeita, à qual é pedido que se decida mediante as regras e não mediante os impulsos de sensibilidade. Os imperativos podem ser

hipotéticos ou categóricos. Os primeiros dividem-se em regras de habilidade e em conselhos de prudência, e têm em comum o facto de ordenarem alguma acção, mas tendo em vista outra coisa. A sua existência não põe problemas, mas rege-se pelo princípio de que quem quer atingir os seus fins, tem que ter os meios para isso. Entre ambos existe uma relação analítica, pois aquilo a que eu estou ligado neste imperativo é ao próprio fim. Nós podemos libertar-nos de um imperativo hipotético, e para isso basta apenas deixar de querer o fim. Mas, ao lado dos imperativos hipotéticos temos os imperativos categóricos, que conseguem prescrever a acção como sendo absolutamente necessária, sem fazer referência a nenhuma condição. É desta forma que nos conseguimos aperceber dos imperativos da moralidade, pois estes não vão impor um acto que já está logicamente pressuposto. Estes imperativos prescrevem-nos para que possamos actuar em conformidade com a lei. Mas a lei é caracterizada pelo seu carácter de universalidade, onde podemos encontrar a seguinte fórmula de imperativo categórico “age unicamente segundo a máxima que faz com que possas querer ao mesmo tempo que ela seja uma lei universal” (Vancourt, 1967, p. 35). Esta fórmula segundo Kant consegue encerrar em si mesma “o princípio de todos os deveres “ (p. 35).

Assim, todos os imperativos ordenam de forma hipotética ou categoricamente. Os imperativos hipotéticos representam uma necessidade prática de uma acção que é possível, considerada como um meio de poder chegar a qualquer outra coisa que se quer, ou então pelos menos que é possível que se queira. Já o imperativo categórico representa uma acção como necessária por si mesma, e sem qualquer relação a uma outra finalidade, como sendo objectivamente necessária (Vancourt, 1967).

O imperativo enuncia qual a acção que, para mim, sendo possível, seria boa; e representa a regra prática em relação com uma vontade, mas que não leva a cabo de forma imediata uma acção apenas porque ela é boa. Ou seja, quer o sujeito não saiba sempre que ela é boa, quer o saiba, deve adoptar máximas contrárias aos princípios objectivos de uma razão prática. O imperativo hipotético, por sua vez, exprime apenas que a razão é boa tendo em vista algum fim possível ou real. No primeiro caso, é um princípio problematicamente prático, mas no segundo caso é um princípio assertoricamente prático. O imperativo categórico

que declara uma acção como sendo objectivamente necessária em si mesma, e sem relação a um qualquer objectivo, ou seja, sem qualquer outro fim, apresenta apenas o valor de um princípio prático (Vancourt, 1967).

Que tipo de relação é que poderá existir entre a lei e a vontade? De que forma é que a vontade se constitui como uma vontade moral? Como é que a vontade se constitui como sendo capaz de agir por dever com respeito à lei? Kant responde a estas questões com o imperativo categórico. Este imperativo é nada mais do que uma regra que impõe à vontade contingente os princípios da razão, mas enquanto uma razão prática. Deste modo, o imperativo categórico é como que o mediador entre a lei e a vontade contingente e este imperativo procura a todo o custo que a vontade possa agir moralmente (Sousa & Amoedo, 2007).

A própria possibilidade da constituição do imperativo categórico reside na sua própria natureza a priori enquanto exprime a relação necessária da acção com a vontade por respeito à lei; mas, por outro lado, a sua possibilidade reside na universalização da máxima enquanto princípio que é objectivamente necessário ao agir moral (Sousa & Amoedo, 2007).

Segundo os autores Sousa e Amoedo (2007), Kant formula o imperativo categórico da seguinte forma: “age somente segundo a máxima a respeito da qual possas querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal” (p. 130). Esta é apenas uma das formas de enunciar o imperativo categórico, pois Kant encontra outras. O imperativo categórico é a forma necessária que a lei moral assume, constituindo-se como critério mediante o qual podemos avaliar a moralidade de todas as acções humanas.

Todas as ciências têm uma parte prática que se compõe de problemas que vão estabelecer uma determinada finalidade possível para nós, bem como de imperativos que indicam como ela pode ser atingida. Esses mesmos imperativos podem chamar-se de imperativos de destreza. Contudo, há uma finalidade que todos os seres racionais perseguem realmente, isto enquanto lhes convêm os imperativos, enquanto seres dependentes. Essa finalidade é a felicidade (Kant, 2000).

Existe um imperativo que sem se basear como uma condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, é o imperativo categórico. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dele deve resultar, mas

sim com a forma e princípio de que ela mesma deriva. Este mesmo imperativo pode bem ser chamado como o imperativo da moralidade.

Para poder tornar bem marcada a diferença, é preciso denominar estes três princípios pela sua ordem. Estas ou são regras da destreza, conselhos de prudência, mandamentos (leis) da moralidade. Apenas a lei traz consigo o conceito de uma necessidade incondicionada, objectiva, mas também e consequentemente com uma validade geral. Os mandamentos são leis a que se tem de obedecer, ou seja, têm de se seguir mesmo contra a inclinação. O conselho contém em si uma necessidade, mas que só vale sob a condição subjectiva e contingente de este ou aquele homem considerar isto ou aquilo como sendo importante para a sua felicidade. O imperativo categórico não é limitado por nenhuma condição e pode ser chamado mandamento. Os primeiros imperativos poderiam ser chamados de técnicos, os segundos pragmáticos e os terceiros morais, por pertencerem à livre conduta, ou seja, aos costumes (Kant, 2000).

Segundo Kant (2000), é preciso ir buscar totalmente a possibilidade de um imperativo categórico, pois não lhe assiste a vantagem de a sua realidade nos ser dada na experiência. Apenas o imperativo categórico tem o carácter de uma lei prática, mas todos os outros podem ser chamados de princípios de vontade, mas não leis. O princípio da dificuldade que sustenta este imperativo categórico (ou lei da moral) é também por sua vez muito grande.

Se pensar no imperativo categórico sei de forma imediata o que é que este contém. Pois, não contendo o imperativo, além da lei, senão a necessidade máxima que manda conformar-se com esta lei, e se não contém a lei nenhuma condição que a vá limitar, nada mais resta senão do que a universalidade de uma lei em geral, à qual a máxima da acção deve de ser conforme esse imperativo que nos representa como necessário.

A partir deste imperativo podem derivar, tal como do seu princípio todos os imperativos do dever, ainda que se deixe por decidir se aquilo a que se chama dever não será antes um conceito vazio. Dado que a universalidade da lei constitua aquilo a que se chama propriamente natureza no sentido mais amplo da palavra, quer apenas dizer a realidade das coisas.

Segundo o autor Ramiro Marques (2010), o conceito de dever e felicidade foram também algo que Kant estudou. O autor afirma que a vida moral poderá mesmo ser comandada pela incessante procura da felicidade.

A própria ideia de felicidade varia muito mediante a época, lugar, e em larga medida da sociedade em que se está inserido, ainda que cada um tenha a sua própria maneira de conceber a felicidade (Vancourt, 1967).

Existe um fim que poderemos considerar como real em todos os seres racionais, logo, um objectivo que não é para eles uma simples possibilidade, mas algo que todos desejam alcançar é a felicidade. O imperativo hipotético que representa a necessidade prática da acção como sendo um meio de alcançar a felicidade é assertório. Este não pode ser representado como sendo indispensável à realização de um fim incerto, mas antes de um fim que pode supor-se com certeza e à priori presente em todos os homens. De igual forma, o imperativo que está ligado tendo em vista a nossa felicidade é o hipotético, pois a acção é ordenada, como um meio para um fim. Contudo, o conceito de felicidade é indeterminado, pois apesar do desejo para ser feliz, ninguém poderá dizer concretamente que se sente verdadeiramente feliz. A razão para isto acontecer é que os elementos que fazem parte do conceito de felicidade no seu conjunto são empíricos, logo devem de ser retirados da experiência. Mas, para a ideia de felicidade é preciso um todo absoluto, um máximo bem-estar no presente e no futuro.

No entanto, o homem é incapaz de conseguir determinar com uma certeza absoluta o que o iria tornar autenticamente feliz. Para sermos felizes não temos de agir segundo conselhos empíricos que recomendam um regime severo, ou a delicadeza, entre outros. O problema reside no facto de poder determinar de uma forma segura e geral qual a acção que pode favorecer a felicidade de um ser racional. Não existe um imperativo que possa ordenar que se faça isto ou aquilo, e que nos torne felizes, pois a felicidade é apenas um ideal não da razão, mas sim da imaginação (Vancourt, 1967).

Uma vez que já foi falado na felicidade, importa também agora falar no dever, algo também muito importante para Kant.

O dever é assim “a necessidade de levar a cabo uma acção respeitada pela lei” (Vancourt, 1967, p. 82).



Assim, eu nunca poderei ter respeito por uma inclinação em geral, seja esta minha ou de outra pessoa. Posso sim, aprová-la e tê-la como algo do meu interesse. Se uma acção for praticada pelo dever deve excluir por completo a influência da inclinação, e com ela excluir todo o objecto de vontade. Nada resta à vontade a não ser determiná-la, e a não ser o que é objectivamente a lei, e consequentemente um puro respeito por essa lei prática.

Ainda que o respeito seja um sentimento, não é de forma alguma um sentimento espontaneamente produzido por um conceito da razão. Também o que eu reconheço como uma lei para mim, reconheço também como um sentimento de respeito e que exprime simplesmente a consciência que eu tenho da subordinação da minha vontade sobre uma lei. Deste modo, a determinação imediata da vontade através da lei e da consciência é algo a que eu chamo de “respeito”. Assim, este respeito deve ser visto não como a causa da lei, mas antes como o efeito da lei sobre o espírito.

Podemos então dizer que, “o objecto do respeito é portanto simplesmente a lei, lei tal como nos a impomos a nós próprios, e entretanto necessária em si” (Vancourt, 1967, p. 83). Todo o respeito que se tem por uma pessoa não é senão respeito pela lei. Uma vez que consideramos como um dever o alargar os nossos talentos, notamos também numa pessoa que tem talento de que forma é que o exemplo de uma lei que nos manda que nos assemelhemos a ele nesse mesmo aspecto, tudo aquilo que se designa sobre o nome de interesse moral é unicamente no respeito pela lei (Vancourt, 1967).

Segundo Kant, o uso prático da razão, assenta numa vontade que é absolutamente boa em si mesmo e não da felicidade, para a qual bastava o instinto. Assim, Kant afirma que a boa vontade é o que não tem limitação, logo é boa em si mesma, e sem a qual nada mais poderia ser dito como sendo moralmente bom. Resta perguntar, segundo Kant quais são as acções que são morais? Este afirma que as acções são morais quando são executadas pelo dever, logo é esta noção de dever que dá à acção o seu carácter moral. Desta forma, o autor faz a distinção entre as acções que são levadas a cabo de acordo com o dever e as acções que são executadas por dever. As primeiras não são vistas como acções morais, pois o seu fundamento é apenas o interesse; as

segundas são morais já que o seu fundamento é a boa vontade, logo não têm em vista um interesse, mas apenas o valor da acção (Sousa & Amoedo, 2007).

Partindo desta distinção entre acção de acordo com o dever e acção do dever, pode-se afirmar que há uma lei que determina a prossecução da própria felicidade por dever, ou seja, pela razão, e não pela inclinação, ou seja, pelo instinto.

Mediante esta ideia, o valor da moral da acção assenta não no objecto que através dela, se quer atingir, mas na máxima que a ordena. Não fica dependente da realidade efectiva do objecto da acção, mas sim do princípio do querer, segundo o qual a acção foi praticada. Logo, o dever moral é a necessidade de uma acção por respeito à lei (Sousa & Amoedo, 2007).

Algo que ilustra muito bem o que foi anteriormente dito é a seguinte citação “Kant formula a lei moral como imperativo categórico. Por isto, ele entende que a lei moral é «categórica», quer dizer, é válida em todas as situações. Além disso, é um «imperativo» e consequentemente uma ordem e absolutamente inevitável. Aliás, Kant formula o seu imperativo de diversas formas. Primeiro diz: “devíamos agir sempre de tal forma que pudéssemos desejar simultaneamente que a regra segundo a qual agimos fosse uma lei universal” (Gaarder, 1995, p.296). Em algumas linhas ficámos a conhecer um pouco mais sobre o pensamento de Kant, e como o pensamento e obras deste autor foram importantes marcos para a sociedade de hoje em dia.

## **2.2- Durkheim**

A importância do autor Durkheim, que foi considerado como um dos clássicos da Sociologia, engrandeceu muito o pensamento positivista, pois acreditava no facto de que as Ciências Sociais eram orientadas para a pesquisa empírica (Melo, 2009). Émile Durkheim deixou um marco fundamental na sociologia, no entanto, são as suas teorias e questões levantadas que ainda hoje são importantes.

Durkheim, após Kant e antes de Piaget, também ele procurou explicar a questão da moralidade, visando a questão da moralidade dos costumes, que é

aprendida dentro de uma cultura. Desta forma, a preocupação com a moral aparece em muitas das obras deste autor (Durkheim, 1984).

Este trabalho é assim também uma tentativa de aprofundar ainda mais a questão moral, segundo a visão de Durkheim.

Há muitos anos, houve quem chegasse a afirmar que os povos primitivos não tinham moral, o que se provou ser um erro. Não existe nenhum povo que não possua moral. A moral humana é reduzida a um pequeno número de princípios. Tais princípios encontram-se no limiar da moral. Pode muito bem acontecer que nas regras morais exista porventura algo que mereça esse nome e que seja logicamente justificado. Quanto à moral humana, essa é reduzida a um pequeno número de princípios, em que a violação é debilmente reprimida (Durkheim, 1984).

A moral parece ser construída e não fruto de uma observação. Para podermos determinar aquilo que ela deve ser, não será preciso procurarmos aquilo que ela é ou aquilo que ela foi. Por outro lado, só podemos tentar saber aquilo que a moral deve ser se tivermos determinado previamente aquilo que constitui o conjunto de realidades a que damos esse nome. Há uma característica que é comum a todas as acções a que denominamos de morais, todas elas se assemelham a regras pré-estabelecidas (Durkheim, 1984).

O autor pretendia lidar com o problema da moral, mas de uma forma diferente, fazendo privilegiar a análise empírica, tomando a moral como um facto social (Weis, 2007).

A preocupação com a moral é algo que aparece em vários aspectos da obra deste autor, pois nem o utilitarismo, nem o kantismo tinham dado um tratamento científico para o problema da moral. Para o autor, os factos morais eram fenómenos como outros, ou seja, a moral era um sistema de factos realizados, que estão ligados ao sistema total do mundo. É a partir dessa premissa que o autor tenta tratar a vida moral (Melo, 2009).

Assim, Durkheim, propôs entender a moral como uma revolução copernicana, pois ele defendeu outra forma de entender a moral, em que pressupôs um deslocamento da sua origem e fundamento (Weis, 2007). Para este autor, a moral não vinha da vontade divina, pelo contrário, a sociedade e a moral

são vistas como um conjunto de interacções e representações sociais, que são elaboradas ao longo da história. Esta sim seria a sua verdadeira origem.

Desta forma, a teoria moral de Durkheim, procurou destacar de que forma esta é diferente das vertentes da Filosofia moral na sua época e com as quais se continuou a debater (Weis, 2007).

Para podermos entender de que forma se dá o fenómeno da moral segundo Durkheim, é preciso entender em que consiste o facto social, e também quais as suas características. Ele partiu da ideia de que os factos morais deviam ser tratados como coisas, dando uma definição de normal, aplicado a cada sociedade, em que o normal seria simultaneamente obrigatório e superior ao indivíduo. Isto significa que a sociedade e a consciência colectiva são uma entidade moral, antes mesmo de terem uma existência tangível. Ou seja, o autor entendia os factos morais como sendo fenómenos como os outros, pelo que a moral era vista como um sistema de factos realizados e ligados ao sistema total do mundo. É a partir dessa ideia que o autor pensa tratar os factos da vida moral (Durkheim, 1984). Para o autor, apenas mediante um estudo meticoloso da realidade é que se poderia chegar à ideia mais ou menos exacta de que é a moral (Weis, 2007).

Para o autor e para outros autores, a moral é vista como um sistema de regras de conduta. Contudo, diferenciando as regras morais de outras regras, o autor faz notar que as regras morais têm uma autoridade especial, ou seja, a obrigação é uma das principais características da regra moral (Melo, 2009). Não é somente essa obrigação, e a noção de dever que nos diz o que é a moral, pois nós não cumprimos um acto apenas porque este se ordena a nós sem que não tenha um qualquer significado (Melo, 2009).

Mas, para que um acto seja realizado é necessário que este interesse ao sujeito, de modo a poder causar-lhe uma sensibilidade. Durkheim afirma mesmo que para se agir normalmente não é necessário que o sujeito se sinta constrangido (Melo, 2009).

Mediante a concepção de Durkheim, uma regra moral é um regra de conduta pré-estabelecida e que se manifesta imediatamente às consciências, sem que muitas vezes o homem se dê conta disso, ou que se questione sobre o que

deve fazer. Em cada circunstância, a regra moral deve de se impor com toda a clareza (Weis, 2007).

Na verdade, o autor dedicou-se a entender os problemas morais desde o livro “A divisão do trabalho social” de 1893 até “As formas elementares da vida religiosa” de 1915, procurando a verdadeira essência da moralidade, bem como o papel que esta ocupa na sociedade. Mas esta preocupação de Durkheim com a moralidade, poderia estar também relacionada com a construção que este faz sobre a sociedade.

O domínio da moral é o domínio do dever, sendo que o dever é uma acção prescritiva. Podemos também afirmar que a moral é um sistema de regras de acção que vão determinar a conduta. Elas apontam a forma como devemos de agir em algumas circunstâncias, pois agir bem é obedecer bem. Muitos apontam a moral como se esta coubesse numa fórmula que é única e geral, mas é por causa disto que se admite que a moral reside na consciência de cada um, pois os direitos e os costumes determinam a conduta de todos nós (Durkheim, 1984).

Segunda a sua definição de moral, Durkheim caracteriza-a como um sistema de regras que determinam a conduta do indivíduo. Essas mesmas regras aparecem ao homem como um dever, porque não foi ele que as criou, são sim regras que têm uma existência própria e que se impõem à sua vontade (Weis, 2007).

Até agora temos apresentado a moral como um sistema de regras que são exteriores ao indivíduo e que lhe são impostas de fora, e não pela força material. Também não é menos verdade, que sobre esse ponto de vista, a vontade individual aparece-nos como que dirigida por uma lei, mas que não é obra sua. De facto, não somos nós que fazemos a moral, mas se fazemos parte da mesma sociedade que a elabora, cada um de nós colabora, de alguma maneira para a elaboração da mesma (Durkheim, 1984).

Mas não podemos deixar de reconhecer que se a regra moral é obra colectiva, dela vamos receber muito mais do que aquilo que como para ela contribuem (Durkheim, 1984).

A moral não pode ser apenas uma aplicação de uma lei geral. Na verdade, trata-se de um conjunto de regras que são bem específicas e que vão poder determinar a conduta em várias situações e a proposição de uma máxima como a

formulação de um imperativo categórico, mas que não iria conseguir resistir à verificação empírica. Isso justificou-se em função da tese de que a moral é um dever pois é um imperativo social, pois é a sociedade que ordena ao indivíduo para agir de determinada maneira. Atendendo que a obrigatoriedade moral se refere ao facto de que esta outra coisa não é senão um imperativo social, qual seria o verdadeiro fim da acção moralmente orientada? A resposta é que a acção moral é aquela que se volta para o fim e que supera os indivíduos. A moral é assim uma complexa teia de regras e estas regras são muito diversas e específicas que regulam o homem nas diferentes esferas da vida, da forma como agir (Weis, 2007).

Assim, a moral é um conjunto de regras definidas, assemelhando-se a um conjunto de tantos outros moldes com contornos bem definidos. O papel da moral consiste em determinar a conduta e fixá-la (Durkheim, 1984).

Na verdade, na sua definição de moral Durkheim caracteriza a moral como um sistema de regras que vão pré-determinar a conduta. Essas regras aparecem ao indivíduo como um dever, pois não foi ele que as criou, são regras que têm existência própria e que se impõem à sua vontade, do exterior para o interior. Logo, toda a vez que alguém age moralmente e comete alguma violência contra si mesmo, isso é contra os seus próprios impulsos. Assim, o indivíduo obedece porque tem a percepção ainda de forma inconsciente que existe algo por trás da regra (Weis, 2007).

O homem deseja a regra, pode até mesmo amá-la, pois é a própria condição para qualquer outro bem que possa desejar, assim, sob este prisma a moral é revelada também no seu conteúdo e não na sua forma.

A moral é essencialmente uma realidade constante e idêntica a si própria. Sempre que num grupo, a sua forma de actuar se tornou habitual, tudo quanto se desvie da sua acção é motivo de reprovação, semelhante ao que é ditado pelas faltas morais (Durkheim, 1984).

. Há que obedecer ao preceito moral, pelo respeito que ele nos merece. Assim, a moral não é simplesmente um sistema de hábitos, é um sistema de mandamentos (Durkheim, 1984).

Na realidade, a moral tem como objectivo vincular o indivíduo a um ou mesmo vários grupos sociais, logo a moralidade pressupõe essa mesma

vinculação. Portanto, a moral é feita para a sociedade, por conseguinte não é evidente que à priori ela seja feita pela sociedade.

Durkheim disserta sobre a consciência moral e observa que primeiro a moral nunca teve um objectivo individualista e egoísta. Por outro lado, ela paira sobre a sociedade como um todo, até mesmo na ligação dos indivíduos com os grupos. Desta forma, para poder explicar as características do facto moral, o autor afirma que a sociedade é um bem que é desejável para o indivíduo. A sociedade é um sítio onde o indivíduo se realiza (Melo, 2009).

Mas então, porque razão Durkheim julgava que a sociedade é a verdadeira origem e fundamento da moralidade?

A moral deverá de estar em sintonia com o contexto social da sua época, ela não pode ser desejada diferentemente da moral presente na sociedade em questão, pois assim, estaríamos a negar a sociedade e o próprio indivíduo (Melo, 2009).

O autor também faz referência à consciência moral, pois esta nunca teve um objectivo individual. Ela mantém-se sobre a sociedade como um todo, até mesmo na ligação dos indivíduos aos grupos. A consciência moral comum é a realidade moral da qual teremos de partir e para a qual voltaremos sempre.

Segundo Melo (2009), a preocupação de Durkheim relativamente à moralidade pode também estar ligada à construção que o autor faz sobre a sociedade. Para este, a sociedade fica diminuída quando não existe organização entre os seus membros de modo a realizarem as funções vitais. Ou seja, a sociedade tem como função conseguir criar o ideal, logo esta passa a ser o “habitat” da vida moral.

De facto, o indivíduo não poderá viver sem a sociedade, logo se a negar estará também a negar-se a ele próprio. Contudo, ao mesmo tempo que a sociedade é vista como um bem, é ao mesmo tempo uma autoridade moral (Melo, 2009).

Para exprimir o que entende por sociedade, e o valor que lhe é dado, Durkheim apresenta-a como sendo mais do que uma soma de pessoas, pois “torna-se necessário que possamos ver nela mais do que uma soma de indivíduos” (Durkheim, 1984, p. 162).

Uma vez que se encontra por cima de nós, a sociedade comanda-nos, e por ser superior ela dirige-nos. Sobre um aspecto ou outro, a sociedade aparece-nos como uma potência que nos dita a lei. Ainda que a sociedade esteja em nós e que nós nos confundamos parcialmente com esta, os objectivos colectivos que procuramos atingir, quando agimos de acordo com a moral, encontram-se tão acima de nós, que para os podermos alcançar teremos que fazer algum esforço, que seríamos incapazes, se a ideia do dever a que a isso somos obrigados não viesse reforçar a nossa adesão à colectividade (Durkheim, 1984).

Uma definição mais complexa e desenvolvida sobre o que é a sociedade foi aos poucos sendo colmatada após muitos estudos.

O autor entende que “sociedade ...é tudo quanto é um grupo humano, seja família, pátria ou humanidade, desde que, pelo menos, se encontre realizada” (Durkheim, 1984, p. 162).

Durkheim diz ainda que “a sociedade é um produto de forças inúmeras ... de forças que se combinam segundo leis e de conformidade com forças que ignoramos, sem que as tenhamos querido ou concertado” (Durkheim, 1984, p. 223)

Para que a sociedade possa ser vista como o fim da conduta moral, é preciso que se possa ver nela algo “mais do que uma soma de indivíduos” (Durkheim, 1984, p. 162).

Segundo Durkheim (1984), a sociedade é a finalidade da moral, ela é igualmente a sua obreira. O indivíduo não trás consigo os preceitos da moral, estes apenas podem ser deduzidos nas relações que se estabelecem entre indivíduos associados. Assim, se demonstra que a moral é obra da sociedade.

A moral também é obra da vida e não da morte, logo cada tipo moral tem a sua moral. Assim, a moral é elaborada pela própria sociedade em que a sua estrutura está tão fielmente reproduzida. É a sociedade que nos prescreve, nomeadamente deveres para com nós mesmos.

Tem sido apresentado a moral como sendo um sistema de regras exteriores ao indivíduo e que lhe são impostas de fora. Dado que fazemos parte da sociedade, cada um de nós elabora-a de modo a que resulte.

Dado que a moral exprime a natureza da sociedade, e que esta não nos é mais directamente conhecida do que a natureza física, a razão do indivíduo não



pode ser má legisladora do mundo moral do que do mundo físico (Durkheim, 1984).

A sociedade não é somente uma autoridade moral, é também modelo e fonte de toda a autoridade moral (Durkheim, 1984).

Mas também Durkheim (1984) recebeu críticas ao seu estudo da moral. Uma das principais críticas prende-se com a sua concepção da sociedade. Essas críticas podem ser resumidas na seguinte linha de raciocínio: a moral apresentada por Durkheim, impede a possibilidade de ser julgada. Por outras palavras, ela é produto de colectividade, deve-se colocar para o indivíduo de maneira a que este a aceite e a exerça sem contestar. Contudo, o autor afirma que a moral está em constante mudança, e alguns dos seus elementos desapareceram da consciência pública, que passa a negá-la. O autor responde a estas críticas dizendo que não somos obrigados a nos submeter à opinião moral. Ele faz notar que ainda que não esteja preocupado com o julgamento moral, essa decorre nas sociedades (Melo, 2009).

A realidade também pode ser vista sob dois aspectos diferentes: o objectivo e o subjectivo. No que Durkheim considera como a moral objectiva, temos uma sociedade que é regida por normas que são baseadas em preceitos morais dessa sociedade, sobre os quais os tribunais se regem para poderem condenar os indivíduos que fogem dessa mesma moral. Já a moral subjectiva encontra-se na esfera dos indivíduos. Assim, cada indivíduo interpreta a moral à sua maneira, podendo mesmo interpretar a moral como imoral. Desta forma, existe um sem número desse tipo de moral, visto que ela está enraizada nas consciências de cada um e recebe influências do seu meio e até mesmo da hereditariedade.

Detectando esses tipos de moral, o autor pretende analisar somente a moral objectiva, pois esta serve de ponto de referência comum para julgar as acções. Para o autor, a moral subjectiva seria apenas objecto de estudo da Psicologia. Durkheim afirma que para se estudar a moral de uma forma teórica, o primeiro passo a dar é o de conseguir saber onde é que ela existe, quais as suas características que vão permitir diferenciar os factos morais de todos os outros (Melo, 2009).

Mas, existem consequências que serão sofridas pelo agente que viole a regra moral, e essas sanções são divididas em dois grupos. A primeira é resultado da violação, pois o acto em si mesmo já prevê uma penalidade. Um exemplo disso mesmo é que se violarmos certas regras de higiene, seremos penalizados com alguma doença. A segunda é uma consequência sobre a qual não encontramos no acto a sua penalidade, ou seja, existe uma distância entre o acto e a consequência.

Desta forma, Durkheim faz notar que não existem apenas duas classes de regra morais, mas antes que ambas fazem parte de um conjunto de conduta, sendo as duas espécies do mesmo género.

As características da moral de Durkheim expressas até agora não são as únicas, mas todas as já ditas estão bem presentes nas regras morais como sendo um todo, são por isso universais para essa sociedade, constantes variando apenas em proporções de caso para caso, ou então mediante a época.

Ainda no que diz respeito às características do facto moral, o autor ressalta como estas estão ligadas à noção do que é o sagrado, ou seja, à vida religiosa (Melo, 2009).

Durante muitos anos, a moral e a religião, por estarem tão juntas, chegavam-se mesmo a confundir, e até mesmo na época em que Durkheim fez os seus estudos sobre a moral, estas duas estâncias tinham uma ligação que subsistia nas consciências colectivas. Torna-se difícil compreender as origens da moral sem que esta esteja relacionada com a religião, algo já notado pelo autor quando associou a moral à noção do sagrado.

No que diz respeito ao facto moral, temos em primeiro postulado que os deveres dos indivíduos são estão sempre relacionados com as consciências, ou seja, os deveres dirigem as pessoas morais. Para Durkheim, a consciência moral nunca visou um acto que fosse apenas conservar o indivíduo. Logo, no desenvolvimento da moral estão envolvidos feitos que os indivíduos exercem para com os outros, pois, na medida em que o indivíduo age apenas para si, o seu acto não vai ser reconhecido como moral. Desta forma, encontra-se na obra de Durkheim, a importância da sociedade para a construção da moral (Melo, 2009).

O autor, ao notar que a sociedade é a finalidade de toda a actividade moral explica então porque razão existe esse sistema de regras morais. Ele observa

que a sociedade é muito mais do que uma mera potência material, sendo antes uma potência moral, uma vez que a sociedade produz regras morais regulando-as, e transmitindo-as aos indivíduos, ao mesmo tempo em que a sociedade ultrapassa o indivíduo. Além disto, a sociedade é uma autoridade moral, como já foi referido, e por ser uma autoridade moral, todas as regras morais são produto de factores sociais determinados. De ressaltar que cada sociedade tem a sua moral muito específica e contextualizada. Desta forma, o autor tenta demonstrar que apesar de a sociedade nos ordenar por ser exterior e superior a nós, com autoridade, nós recebemos o conjunto moral como interior.

Na verdade, Durkheim foi um bom filósofo, e este nunca abandonou o positivismo, que este via como racionalismo, logo, para ele a moral era um sistema de forças mentais, ou seja, de forças morais. Imaginar a moral em Durkheim e não passar pelos seus conceitos seria inevitável (Melo, 2009).

O termo de consciência colectiva, foi muito usado no trabalho de Durkheim “Divisão do Trabalho”, foi pouco usado pelo autor posteriormente, pois era muito abrangente. Assim, para poder realizar distinções entre as diferentes crenças colectivas, morais e religiosas, este usou o termo “representações colectivas”. Este termo começou a aparecer na obra do autor a partir de 1897. É também importante referir que o autor relaciona as representações colectivas a toda a uma concepção de fenómenos sociais de uma forma geral. Este autor, defende que só se pode entender os fenómenos morais através de um processo de descobrimento indutivo. Segundo esse método, devíamos de estudar os vários tipos de conduta moral, nos diferentes contextos de cada uma das sociedades.

Como se pôde constatar, a sociedade é simultaneamente o fim e a fonte da moral no pensamento de Durkheim. Desta forma, as normas de moralidade são gerais, sendo elaboradas dentro da sociedade.

Algo também de salientar é que os estudos da moral em Durkheim estão também ligados à educação, logo essa relação entre a moral e a educação desenvolve-se em algumas esferas da vida colectiva. A autoridade é parte da moral, e essa autoridade encontra-se ligada à concepção de disciplina, assim, se a moral pressupõe uma regularidade de conduta, já a disciplina pressupõe uma regularidade de comportamento. Mas o autor acreditava que a disciplina era um aspecto essencial da conduta moral (Melo, 2009).

Para Durkheim, tanto a sociologia como a educação, ambos eram elementos que tinham as suas próprias estruturas sociais para cada tipo de sociedade. O autor, sugere também uma reforma nos métodos educacionais, demonstrando como as regras e os ideais morais podem variar em contextos sociais diferentes. Este acreditava ainda que o sistema educacional formal ajudava nas actividades morais, não restringindo o termo educação ao sentido de uma mera instrução formal, mas antes que o utilizava num sentido mais próximo da socialização.

Podemos então concluir que, Durkheim tinha um estilo de expressão e pensamentos muito peculiares. As ambiguidades e dictomias estão muito presentes nos textos deste autor.

Algumas críticas feitas a este, vão no sentido da sua interpretação da teoria da autoridade moral ser de cunho conservador. Assim, devido à preocupação deste autor em institucionalizar a sociologia, não lhe permitiu dar voos maiores na procura de entendimentos da complexidade social. Ainda assim, este consegue levar todas as suas pesquisas para a parte prática, e indica que a moral deve de ser contextualizada mediante cada tipo de sociedade, o que pode ser visto como um salto na sua teoria (Melo, 2009).

## **2.3 – Piaget**

Não é só agora que o desenvolvimento moral é um tema que permeia estudos de psicólogos, de filósofos e de pedagogos, pois estes deixam-se envolver neste tema.

É do conhecimento comum, que Piaget passou grande parte do seu tempo a responder a questões, nomeadamente, sobre como era possível ao homem conseguir alcançar o conhecimento. Contudo, após considerarmos toda a sua obra, observa-se que este nunca deixou de investigar e escrever sobre a questão moral, pois este preocupou-se com esta temática logo no início da sua carreira.

De facto, a moral foi durante muito tempo dominado pela chamada concepção tradicional, integradora de variados contributos. Estes vão desde o senso comum, até às teses sócio-ambientais de Durkheim, passando ainda por modelos

epistemológicos, como é o caso do empirismo, pelas teorias psicológicas behavioristas e da aprendizagem social (Santo & Pires, 2001).

O trabalho de Piaget, que foi pioneiro na época, relativamente ao juízo moral, foi publicado em 1932 com a obra “O juízo moral”. Este foi muito mais do que um alicerce para os estudos que se realizaram a seguir sob a perspectiva desenvolvimental, focando as estruturas do raciocínio moral, ou até mesmo o desenvolvimento da capacidade de colocação na posição de outro.

Com seu livro, Piaget pretendia estudar o raciocínio moral da criança, bem como as suas diversas manifestações, procurando também rebater Durkheim, pois este dizia que a sociedade seria a única fonte de moralidade. Para tal, Piaget propôs-se a estudar este tema baseando-se na hipótese de que a moral poderia depender de relações sociais que o indivíduo estabelece com os outros. Piaget tinha como principal objectivo do seu estudo, poder identificar as modificações significativas que ocorriam no raciocínio da criança, de modo a encontrar a base explicativa para o desenvolvimento moral (Campeão, 2001).

Piaget desenvolveu a sua pesquisa em torno do jogo dos berlindes, apresentando-nos um estudo comparativo de dois grupos de fenómenos que estão relacionados com a abordagem que foi feita à regra do jogo: a prática das regras e a consciência das regras. Quanto ao respeito pela regra, começou por analisar as regras do jogo social no jogo dos berlindes, procurando por isso analisar o comportamento das crianças face às regras desse jogo e o desenvolvimento dessas regras

Na verdade, o contributo de Piaget, foi também indispensável para a reflexão dos educadores, preocupados com os seus alunos e com o desenvolvimento moral destes. A aquisição do conceito da moralidade passa pelas representações espontâneas, as quais os educadores simplesmente não controlam (Campeão, 2001).

O desenvolvimento moral não se processa apenas na satisfação e interesses pessoais, nem muito menos na obediência a prescrições sociais, mas sim no sentido de um reconhecimento autónomo de uma obrigação moral. Piaget partiu do princípio de que existia um certo paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o social. Para tal, realizou um conjunto de reflexões, a partir de trabalhos empíricos, bem como, de observação a crianças a brincar. Os

resultados obtidos foram publicados no seu famoso livro “O juízo moral na criança” de 1932 (Matta, 2001).

“O juízo moral na criança” pode ser entendido como a primeira tentativa de Piaget de submeter as suas ideias sobre a moral a uma verificação empírica (Piaget, 1994). Este autor recolheu grande parte do material empírico, sobre o pensamento moral das crianças. Foi através da observação, que Piaget foi estudar a evolução e prática da consciência das regras do jogo.

Esta obra trás, por isso, implícita a relação que se estabelece entre a afectividade e a cognição, bem como a importância que este dá à moral. Segundo Piaget, se queremos compreender alguma coisa a respeito da moral, tal deverá ser feito a partir da análise de factos.

O desenvolvimento moral das crianças é grandemente influenciado pelo comportamento dos pais, ou até mesmo dos adultos, pois estes têm um papel de modelo. Contudo, quando a criança, de forma autónoma e voluntária regula o seu comportamento, esta está de facto a ser verdadeira (Ferreira & Vasconcelos, 1999).

O autor ao se debruçar sobre o desenvolvimento moral na criança partiu do ponto de vista das próprias crianças sobre o que é o respeito à regra, e começou por analisar as regras do jogo social (Martins, 2007). Como afirma Piaget, “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve de ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas mesmas regras” (Piaget, 1994, p. 23). Na referida obra, Piaget tomou como critérios de desenvolvimento moral a prática de regras de um determinado jogo (jogo dos berlindes), com a consciência da obrigação que as crianças tinham em seguir essas mesmas regras (Lourenço, 1993).

Desta forma, o principal interesse de Piaget, é que este procurava compreender qual o comportamento das crianças quando eram confrontadas com um sistema de regras.

Uma vez que as regras são transmitidas às crianças pelos adultos de uma forma já bastante elaborada, mas quase nunca respeitando as suas necessidades e interesses, é difícil distinguir o que resulta do espírito da regra, bem como o que resulta do respeito unilateral da criança pela autoridade (Piaget, 1994).

Está-se perante regras que são essencialmente elaboradas pelos adultos, mas que são na maior parte das vezes transmitidas de geração em geração. Nessa situação, as crianças mais novas começam por isso a jogar sob a orientação dos mais velhos, que definem as regras, introduzindo-lhes modificações ou não. Por outro lado, a partir dos 10 anos, a criança passa a não considerar as regras como externas, mas sendo transmitidas pelas várias gerações.

Nas regras morais, a criança, de forma intencional submete-se às regras prescritivas. Contudo, estas permanecem exteriores à consciência do indivíduo, não transformam o seu comportamento. É devido a isto que a criança vê as regras como sendo sagradas, e que, no entanto, não as pratica.

No que diz respeito ao jogo dos berlindes, não existe nenhuma contradição entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito pela regra. Esse mesmo respeito é indicador de uma mentalidade pela coacção dos adultos. Na verdade, a cooperação entre iguais só vai mudar pouco a pouco e chegando mesmo a desaparecer essa ideia de autoridade (Piaget, 1994).

Até agora, a regra era imposta pelos mais velhos, sendo por isso apenas assimilada, esta parecia ser sagrada e intangível. Contudo, isto irá mudar, passando a regra a ser concebida como uma decisão livre da própria consciência de cada criança.

A partir do momento em que a criança pode mudar as regras, esta também deixa de acreditar na sua eternidade e na sua origem adulta. Ou seja, a criança vê as regras como podendo ser alteradas por elas mesmas (Piaget, 1994).

Uma pequena mudança nas ideias da criança sobre as regras pode mesmo influenciar a sua conduta social. Mas uma questão se coloca, qual o sentimento que a criança nutre pela regra? Inicialmente, as crianças começam por considerá-la como intangível e a inovação como ilegítima, para mais tarde admitir que as novas regras tornam-se lei à medida em que são aceites pelo colectivo de crianças.

As regras morais que a criança começa por respeitar são-lhe transmitidas pelos adultos, ou seja, a criança recebe-as já elaboradas, mas não de acordo com as suas necessidades. No caso dos jogos, as regras são elaboradas pelas crianças, não interessando sequer saber se são ou não morais (Piaget, 1994).

Como em todas as realidades morais, também as regras do jogo dos berlindes foram passadas de geração em geração, e têm se mantido graças ao respeito que os adultos têm por estas. A única diferença é que neste caso trata-se de relações entre crianças. Estas quando começam a jogar são dirigidas pelos adultos no respeito pela lei. Desde cedo que as crianças são submetidas a inúmeras disciplinas e antes mesmo de falar tomam consciência de certas obrigações. São essas circunstâncias que vão influenciar na elaboração das regras do jogo.

Também os fenómenos alusivos ao jogo dos berlindes não são os mais antigos, e antes de brincar com os amigos, a criança é fortemente influenciada pelos pais. E é esta influência dos pais que se vê nas suas elaborações das regras do jogo (Piaget, 1994).

Neste trabalho, pretende-se estudar, no que diz respeito às regras do jogo, dois grupos de fenómenos, nomeadamente a prática das regras, ou seja, a maneira como as crianças de diferentes idades (no 1º Ciclo) as aplicam, mas também a consciência da regra, isto é, a maneira como as crianças de diferentes idades olham para a regra. A relação entre a prática e a consciência da regra são as que melhor definem a natureza da realidade moral.

Existem alguns factos que são essenciais para se poder analisar a prática e a consciência da regra. Em primeiro lugar, é que nunca houve apenas uma maneira de jogar o jogo dos berlindes, mas sim inúmeras; em segundo lugar, o mesmo jogo comporta variações bastantes importantes mediante o local e a época em que se pratica. Dependendo do local e da época em que se joga o jogo dos berlindes, também a prática e a consciência das mesmas muda. As regras constituem uma realidade social bem caracterizada, e são transmitidas de geração em geração. Mas interessa saber como é que as crianças se adaptam pouco a pouco às regras e que consciência têm da regra, por outras palavras, que tipo de obrigações resultam para eles.

Podemos verificar que o conceito de regra evolui com a idade, pois estes com o avançar da idade começam a ter noção/consciência da regra. Quanto à consciência da regra, encontra-se uma progressão mais suave no pormenor, mas menos nítida nas suas linhas gerais. Assim, mediante a idade das crianças, podemos afirmar que estas se encontram num dos três estádios relativamente às



regras. Esta pode ser feita sob a forma de três estádios, no qual o segundo estádio começa durante a fase egocêntrica, e termina na metade do estádio da cooperação, já o terceiro estádio abrange o estádio da cooperação bem como o estádio da descodificação de regras.

Quanto à prática das regras, Piaget afirmou que as crianças iam passar por quatro estádios consecutivos.

O 1º estádio o “motor individual”, inicia-se muito antes dos dois anos de idade, e nesta fase, a criança manipula os berlindes mediante os seus hábitos motores e os seus desejos. Nesta fase, não se pode falar na existência de regras colectivas, mas sim em regras motoras.

No 2º estádio, o dito “egocêntrico”, que começa entre os dois e cinco anos de idade, a criança recebe dos outros o exemplo das regras codificadas, mas sem se preocupar com o jogo colectivo. A criança joga sozinha, mas mesmo quando joga com os outros, joga para si e estando indiferente ao resultado que os outros tenham. Este estádio vai coincidir com a afirmação do egocentrismo, bem como com a primeira metade do estádio da cooperação, onde as regras são tidas como sagradas mas também imutáveis, e a criança “acredita numa verdade absoluta e intrínseca da regra (Piaget, 1994, p.59).

Uma vez que as regras provêm de uma autoridade exterior (que podem ser os pais), modificar a regra é considerada uma transgressão. É uma fase onde prevalece a “regra coercitiva”. Nesta fase a criança manifesta uma incapacidade para efectuar operações alusivas à reversibilidade, e o jogo é visto como uma actividade que fazem ao lado dos outros. Há nesta altura o respeito unilateral pela regra, e a consequência de um acto vale bem mais do que as intenções.

Já no 3º estádio, que aparece por volta dos sete ou oito anos, é o estádio da cooperação nascente. Por esta altura, as crianças estão na fase do desenvolvimento cognitivo, começam por isso a manifestar capacidade para efectuar operações que exijam a reversibilidade. É nesta altura que o jogo se torna social. Apesar do entendimento ao jogar o jogo, as crianças quando são questionadas, dão ainda uma informação que é inconsistente relativamente às regras.

No último estádio, o da “codificação das regras”, nota-se por volta dos 11 ou 12 anos. Neste estádio, a criança já é capaz de pensar sobre as hipóteses e

na ausência de objectos, tornando-se muito mais cooperativas e são já capazes de reconhecer os pontos de vista dos outros. Por esta altura, as regras já são conhecidas e cumpridas por todos os intervenientes.

Quando interrogadas, as crianças dão informações consistentes relativamente às regras. Agora, a regra deixa de ser vista como uma entidade sagrada, e que é exterior à criança, para ser o resultado de um acordo de vontades, uma lei que resulta de um respeito mutuo, que é possível de ser mudada mediante um acordo. As crianças têm um absoluto conhecimento das regras, e por isso têm prazer em discuti-las, mostrando por isso um interesse pela regra.

Piaget, ao analisar o comportamento social, opondo as crianças aos sujeitos, encontrou três tipos de condutas: as condutas motoras, as egocêntricas e as de cooperação. A estas condutas correspondem três regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Na regra motora existe uma espécie de sentimento de repetição que aparece devido à ritualização dos esquemas de adaptação motora, ou seja, a criança apenas quer satisfazer os seus interesses.

Na regra egocêntrica, a regra aparece à criança como sendo exterior e transparente. A cooperação substitui a coação, logo a criança também separa o eu do pensamento do outro. Uma vez que a cooperação é fonte de personalidade, também as regras deixam de ser exteriores, logo também a autonomia sucede à heteronomia.

Já na regra de cooperação, observada em crianças com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, a consciência que estas têm da regra é outra. A regra deixa de se apresentar à criança como algo exterior e quase sagrado, que vem do adulto, passando a ser entendida na sua verdadeira essência. É algo que resulta dum acordo de vontades, sendo digna de respeito. Ou seja, a criança é entendida na sua racionalidade, a norma de cooperação sucede à norma de constrangimento e o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo/recíproco. Desta forma, a moral autónoma é dominante. Ou seja, podemos encontrar em Piaget três regras, todas elas diferentes entre si, mas que se sucedem umas às outras (Piaget, 1994).

Pode-se verificar que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral se baseia em dois aspectos: a análise das regras do jogo social, mas também na análise do juízo moral das crianças quando confrontadas com situações hipotéticas, onde se estudou o realismo moral e autoridade do adulto.

Foi a partir da análise da consciência da regra do jogo social, por outras palavras, a partir de consciência das regras morais e de sua prática pelas crianças, que Piaget faz a sua distinção entre a moralidade heterónoma e moralidade autónoma (Piaget, 1994).

Não existem pois estádios globais que definam a vida de uma pessoa, num dado momento. Os estádios devem ser vistos como “fases sucessivas de processos regulares” (Piaget, 1994, p. 75). Por exemplo, um indivíduo pode estar no estádio da autonomia no que diz respeito à prática de regras mas, na heteronomia relativamente à consciência das regras. Logo, não podemos falar de estágios globais que sejam caracterizados pela autonomia ou mesmo pela heteronomia, mas antes em fases de heteronomia e autonomia.

Desta forma, os conceitos de moral heterónoma e de moral autónoma foram usados por Piaget, para poder caracterizar, ainda que de uma forma global, o tipo de moralidade que está presente nas crianças até aos 8/9 anos (moral heterónoma) e a partir dos 10/11 anos (moral autónoma).

Piaget postula a existência da evolução de uma moralidade que é numa fase inicial influenciada por adultos, baseada numa relação de respeito unilateral, para uma moral autónoma, que se baseia na cooperação e em relações de respeito mútuo (Santo & Pires, 2001).

Segundo Piaget, a moral heterónoma, que também pode ser designada por moral de coação é o tipo de moral que está presente nas crianças mais novas. É por isso que a moral egocêntrica, está orientada para a obediência à autoridade adulta, o medo do castigo e cultiva o respeito unilateral, porque a criança não sabe diferenciar os seus interesses dos interesses dos outros. Por outras palavras, não consegue ainda sair do seu ponto de vista e adoptar o ponto de vista do outro.

Trata-se de uma fase de realismo moral, que é caracterizada pela concepção da regra, como sendo algo exterior à consciência, que é imposta pelo adulto. Ao agir em função da autoridade do adulto, a criança vê essa autoridade

como a única perspectiva para ter em conta, e não apenas mais um ponto de vista a ter em consideração (Lourenço, 1993).

A principal característica da moralidade prática das crianças em idade pré-escolar é a heteronomia, ou seja, o respeito unilateral de constrangimento e de obediência. Do ponto de vista do juízo moral a heteronímia vai conduzir ao realismo moral. Logo, as obrigações e os valores são determinados pela autoridade adulta (Matta, 2001).

Segundo Piaget, para a criança, o dever é visto como uma aceitação das instruções que são recebidas do exterior (Piaget 1994). Logo, tudo o que é proibido ou leva ao castigo é imoral. Na moral heterónoma, o julgamento das acções é realizado em função da responsabilidade sobre a gravidade ou no prejuízo causado (Santo & Pires, 2001).

Na moral autónoma, que surge por volta dos 11 ou 12 anos nas crianças, esta é orientada para a cooperação, igualdade, reciprocidade e respeito mútuo, “o respeito mútuo aparece-nos como a condição necessária à autonomia.... substitui a norma de autoridade pela norma imanente à acção e à consciência delas próprias...” (Piaget, 1994, p. 91).

. As crianças intensificam os julgamentos com base nas intenções e não julgavam somente pelas consequências, há já a capacidade de a criança se colocar na perspectiva do outro.

O princípio base da moralidade é a solidariedade, estando nela em destaque a autonomia da consciência, por outras palavras, a responsabilidade subjectiva. Seguindo esta ideia, encontramos o perspectivismo, que é a capacidade do sujeito em se colocar na perspectiva do outro, logo as regras deixam de ser exteriores e imutáveis, para serem interiorizadas pela criança.

Todas as características da criança na moral heterónoma, que têm um espírito conformista dão lugar às características que são resultado da cooperação. Desta forma, o respeito mútuo dá lugar ao respeito unilateral, dando lugar também à reciprocidade e cooperação.

Para o autor, a autonomia só irá aparecer com a reciprocidade, isto quando o respeito mútuo for forte para que a pessoa trate o outro como gostaria de ser tratada “...há autonomia moral quando a consciência considera como necessário...A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito

mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1994, p. 155).

Na moral autónoma as transgressões são avaliadas mas em função dos actos, tal como acontece na moral heterónoma.

Piaget procurou ainda investigar o desenvolvimento moral da criança, face a situações que envolvam descuidos, roubos e mentiras. Para isso usou histórias e analisou as respostas dadas pelas crianças. Segundo Piaget “Tratava-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança. Por isso, partimos da análise das regras do jogo social.... Da regra do jogo passámos para as regras especificamente “morais”, prescritas pelos adultos, e pesquisamos qual a imagem que a criança faz a si mesma desses deveres particulares. As ideias das crianças a respeito da mentira nos serviram de exemplo privilegiado nesse assunto” (Piaget, 1994, p. 21)

### **3 – A mentira**

Durante a evolução do conceito de desenvolvimento moral, nem sempre se acreditou que as crianças mentem. De facto, chegou-se a acreditar que a criança não tinha capacidade para inventar uma mentira. Nos nossos dias, sabe-se que a criança mente, e que tal acontece por volta dos dois anos de idade. Sabe-se também que os motivos que levam a criança a mentir são os mesmos do adulto, logo, quando a criança mente está a tentar construir a situação à sua maneira (Martins, 2007).

De facto, as crianças aprendem pela experiência com os outros a declarar uma inverdade, de modo, a conseguir evitar as punições e poder escapar à responsabilidade de ter cometido uma transgressão (Martins, 2007).

Os motivos que levam as crianças a mentir são os mesmos dos adultos e que lhe servem de modelo. A criança recorre à mentira para que possa evitar os castigos, bem como consequências, para terem vantagem em algumas situações (Martins, 2007).

Para os autores Santos & Pires (2001), a propensão em mentir é algo natural e esta pode surgir devido a diversos motivos, nomeadamente: razões

externas, por receio de possíveis consequências, devido à insegurança, até mesmo baixa auto-estima e por ganho ou regalias.

Porém, não se pode falar em mentira numa criança que tenha seis ou sete anos. A criança “mente” para se poder livrar da culpa, logo nesta idade a criança define mentira como sendo algo que não é verdade. Isto acontece, porque antes desta idade a criança não consegue diferenciar a fantasia da realidade. A criança julga que ao dizer algo agradável, é como se tal acontecesse na vida real, logo, isto é visto como pura imaginação e não como uma mentira (Santos & Pires, 2001).

Não existem dúvidas que a mentira vai criar na consciência da criança um problema mais grave do que o desajeitamento ou do que o roubo. Isto deve-se a que a tendência para mentir é algo natural, em que a espontaneidade e generalidade mostram o quanto ela faz parte do pensamento ainda egocêntrico da criança. O problema da mentira na criança é o do encontro das atitudes egocêntricas com a coação moral do adulto (Piaget, 1994). Interessa fazer a análise da consciência da mentira na criança, mais precisamente, a análise da mentira pela qual julga e avalia a mentira.

Sabe-se que a criança mente e das dificuldades pedagógicas que esta questão provoca (Piaget, 1994).

Antes de tudo, as noções de responsabilidade objectiva e da intencionalidade parecem dominar as avaliações infantis. A questão da definição da mentira está naturalmente ligada ao problema da responsabilidade objectiva e de realismo moral. Trata-se de saber se a criança compreendeu que mentir é trair consciente e intencionalmente a verdade. A partir desta questão preliminar, foram depois dadas respostas mais sugestivas que atestam a profundidade das tendências realistas da criança (Piaget, 1994).

A definição de mentira é mais primitiva que encontramos é ao mesmo tempo a mais característica e mais realista, uma mentira é “um nome feio” (Piaget, 1994, p. 114). A criança, reconhece a mentira quando ela aparece e assimila-a a blasfémias como a palavrões, estando proibida de as dizer. A criança que define mentira como “uma palavra feia” (p.116), sabe que mentir é não dizer a verdade. Não toma uma coisa por outra e assemelha simplesmente as duas coisas.

A assimilação de mentiras a blasfémias parece indicar que a proibição de mentir está exterior à consciência da criança (Piaget, 1994).

Uma vez que a definição da mentira está intimamente ligada à questão da responsabilidade objectiva e do realismo moral, importa saber se a criança saberá que mentir é mais do que trair de forma consciente ou inconscientemente a verdade.

A criança consegue perfeitamente reconhecer uma mentira quando ela existe, e vai associá-la a blasfémias e palavrões que não pode dizer. É esta definição de mentira nas crianças que marca a atitude destas perante uma mentira, pois não há nada mais exterior à consciência moral do que as proibições relativas à linguagem.

Agora importa perceber a forma como a criança julga e avalia a mentira (Martins, 2007). A mentira é uma falta moral, que se comete devido à linguagem, mas o dizer palavras feias é uma falta que se comete devido também à linguagem. A criança que não sente qualquer tipo de obstáculo interior à prática da mentira apresenta dois tipos de comportamentos. Assim, quando diz frases que não estão conforme a verdade, vê com bastante admiração o seu ambiente social, e indigna-se quando a repreendem. Apercebe-se que existem coisas que podem ser ditas e outras que não podem, chamando de mentira todas as frases que não estão de acordo com a verdade e palavrões (Piaget, 1994).

De facto, as crianças mais novas também mentem, contudo fazem-no de uma forma simples e pouco elaborada. Um exemplo disso mesmo é quando estas culpam os irmãos pelos erros que elas cometem (Martins, 2007).

Uma criança de dez anos afirma que “uma mentira é alguma coisa que não é verdade” (p. 116) mas, é difícil para ela conseguir dar uma definição que seja adequada às noções que conhece. Logo, é importante saber se a criança não confunde a mentira com todo o tipo de falsidade, ou, se por outro lado, acha que existem mentiras somente nos momentos em que o indivíduo trai a verdade (Piaget, 1994).

Para tal basta apresentar à criança um número de histórias, questionando-a se há mentira ou não e porquê, se há erro ou não e porquê e se pode haver ao mesmo tempo um erro e uma mentira. Após o interrogatório, percebe-se que as crianças de 5 a 7 anos sabem distinguir a diferença entre um acto intencional de

um erro involuntário. Assim sendo, irei aqui transcrever alguns excertos dos questionários feitos por Piaget às crianças, com o intuito de ver como interpretam estes a mentira.

CLAI (seis anos): “Você sabe o que é uma mentira? – *É quando dizemos algo que não é verdade*” – “Dois mais dois são cinco”, é uma mentira? – *Sim, é uma mentira.* – Porquê? – *Porque não está certo.* - O menino que disse que “ $2 + 2 = 5$ ” sabia que estava errado ou será que se enganou? – *Ele se enganou.* – Então, se ele se enganou, será que disse uma mentira ou não? – *Sim, disse uma mentira.* – Isso é feio ou não? – *Não é muito feio.* – Você vê aquele moço (um estudante)? – *Sim.* – Que idade você acha que ele tem? – *Trinta anos.* - Eu acho que ele tem vinte e oito (o estudante diz então que tem trinta e seis anos). Foi uma mentira o que nós dois dissemos? – *Sim, foi uma mentira.* - Somos culpados? – Não muito.

MAR (seis anos): “O que é uma mentira? – *Quando dizemos tolices.* – Conte-me uma mentira. – *Um garoto dizia que ele era um anjinho, e não era verdade.* – Porque dizia ele isso? – *Para brincar.* – É permitido dizer mentiras? – *Não.* – Porquê? – *Porque a gente comete um pecado, e Deus quer que façamos isso.* - Um garoto me disse que  $2+2$  são 5. Isto é verdade? – *Não, são 4.* – É uma mentira ou ele se enganou? – *Ele se enganou.* – É a mesma coisa enganar-se ou dizer uma mentira, ou não é a mesma coisa? – *É a mesma coisa.*” (Piaget, 1994, p. 117).

Destas observações pode-se tirar duas conclusões. A primeira é que as crianças, na prática conseguem distinguir o que é um acto intencional de um acto meramente involuntário. A segunda conclusão é que as duas realidades encontram-se mal dissociadas no plano da reflexão moral. O erro já é diferenciado da mentira, sendo considerado como uma mentira (Piaget, 1994).

Podemos afirmar que uma criança com menos de oito anos não consegue ainda compreender a verdadeira natureza da mentira. Uma vez que é levada a pensar por si mesma e não pelos outros, esta não consegue ter o discernimento para poder ver o alcance real do engano, logo, mente tal como inventa. Para os mais pequenos, a obrigação de não poder mentir é imposta pelos adultos, logo é algo que aparece como sendo uma consequência (Piaget, 1994).

A maior parte das mentiras que são ditas, são mentiras de todos os dias, são por isso mentiras inofensivas e que não causam danos (Martins, 2007).



Desta forma, a mentira é tanto mais grave quanto mais inverossímil e mais o conteúdo se afastar da realidade (Piaget, 1994).

Se por um lado, a mentira pode ser vista como uma falta de honestidade, atendendo à perspectiva moral da mentira, onde esta é vista como algo que viola a regra da cooperatividade, por outro lado, existem mentiras que são permitidas, quando se pretende ajudar alguém (Martins, 2007).

A capacidade da criança em conseguir distinguir uma mentira do erro aparece aos cinco anos, pois é a partir desta idade que entendem o carácter moral que está presente na mentira (Martins, 2007).

É numa fase muito mais tardia que as crianças começam a aperceberem-se da diferença entre a verdade e a mentira, pois sabem que mentir é algo errado. Tornam-se cognitivamente capazes de mentir, pois tomam em consideração a capacidade dos outros, que são capazes de acreditarem nas suas ideias. Ainda que nesta idade, a criança tenha alguma dificuldade em saber quando o outro acredita numa frase falsa, estes sabem que não se deve dizer uma mentira (Martins, 2007).

Piaget (1994) analisou a mentira, procurando investigar a natureza dos juízos e avaliações em situações de infracções, ou seja, pelas consequências (responsabilidade objectiva) e pelas intenções (responsabilidade subjectiva).

Para o mesmo autor (1994), esta definição de mentira só é possível visto que nesta fase a criança já é capaz de conseguir identificar o erro involuntário do erro voluntário.

Na segunda fase da entrevista, Piaget contava dois pares de histórias, como por exemplo “Um menino foi dar um passeio e encontrou um cão que o assustou muito. Voltou para casa e contou à mãe que viu um cão tão grande como uma vaca” e “Um menino chegou a casa depois da escola e disse à mãe que a professora lhe tinha dado uma boa nota, mas não era verdade. A professora não lhe tinha dado nota nenhuma, nem boa nem má. A mãe ficou muito satisfeita e recompensou-o” (p.121).

Depois de ter certeza que a criança tinha percebido as histórias, pedia às crianças para as comparar e dizer qual das duas mentiras era mais grave, bem como, qual dos meninos se tinha portado pior e porquê (Piaget, 1994).

As respostas demonstram juízos de responsabilidade objectiva quando a intenção não é tida em conta, pois são avaliadas sob o ponto de vista objectivo, pela inverosimilidade da mentira. As respostas demonstram juízos de responsabilidade subjectiva quando a mentira é mais intencional.

As respostas dadas pelas crianças foram permitir identificar três tipos de etapas na forma como as crianças julgam a mentira, nomeadamente: a mentira é um mal e continuará a ser mal se se acabarem com as sanções e a mentira é mal pois opõem-se à amizade e à confiança, sendo por isso contrária à reciprocidade e ao respeito mútuo. As crianças que conseguem compreender o carácter anti-social da mentira, não respondem que não se deve mentir por ser feio, ou até mesmo porque as castigam (Martins, 2007).

Após tudo isto, é importante que os pais e educadores estejam atentos aos sinais que uma criança apresente, pois estes devem conversar com a criança, fazendo-lhe notar que é mais certo ser honesto e verdadeiro. Apresentar exemplos reais e demonstrar que quando mentem alguém fica triste, para que estes possam entender que os seus actos podem atingir outras pessoas (Martins, 2007).

#### **4 - Estudo sobre a conservação**

Durante os anos de 1930 e 1960, eram feitos esforços para se deixar a ideia de que existia uma inteligência fixa e quantitativa. A par disto, Piaget fazia observação directas aos seus filhos, para desenvolver uma perspectiva que iria revolucionar a compreensão do desenvolvimento intelectual. Mas, foi apenas nos anos 30 que este autor se tornou conhecido, e os seus trabalhos apreciados nos Estados Unidos da América depois dos anos 60 (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Jean Piaget passou grande parte da sua carreira profissional, interagindo com as crianças, bem como estudando o seu processo de raciocínio. Desta forma, os seus estudos causaram um grande impacto no campo da psicologia e pedagogia.

Piaget deu uma contribuição significativa para a compreensão do desenvolvimento mental, enquanto um processo de interacção feito através de um

estudo intensivo de crianças, durante longos períodos de tempo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este autor começou por delinear o território ainda inexplorado da mente humana e a conseguir produzir um mapa de estádios de desenvolvimento cognitivo. Piaget, foi mais longe e propôs que o desenvolvimento cognitivo se processasse em estádios de desenvolvimento, o que significa que tanta a natureza como a forma de inteligência muda ao longo do tempo.

Os estádios de desenvolvimento diferem uns dos outros, e o conteúdo de cada estágio é como que um sistema fechado e que vão determinar a forma como compreendemos e damos sentido às experiências (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Assim, para Piaget, o desenvolvimento segue determinadas etapas, e cada fase corresponde a determinadas características e que são modificadas em função de uma melhor organização. Cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, efectuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

É importante perceber como Piaget trabalhava, pois o trabalho deste autor baseou-se em cuidadosas e detalhadas observações em crianças que estavam em contextos escolares e em casa (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este autor usou observações naturalistas repetidas, logo o seu método está muito próximo do que um professor ou especialista usaria. Piaget, examinou de uma forma muito cuidadosa o funcionamento da inteligência em várias crianças e colocou algumas questões (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De facto, parece ser difícil conseguir compreender que uma criança não compreenda que quando esta deita feijões de um frasco baixo e largo para um outro alto e fino, o número de feijões permanece o mesmo.

Numa das suas clássicas experiências, este autor descobriu que se fizesse duas filas de feijões, se mandasse uma criança contá-los, para se assegurar que ambas as filas têm o mesmo número de feijões, e depois espalhasse os feijões de uma das filas sobre a mesa e juntasse os da outra, imagine o que a criança diria. Se ainda perguntar se ela quer uma moeda de cinquenta ou cem escudos, ela irá escolher a de cinquenta “porque é maior” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 101).

No início, os estudos de Piaget foram rejeitados, pois apenas investigavam problemas com uma criança, ou então com três ou quatro crianças, logo, a sua amostra era muito reduzida.

Antes de se descrever os estádios de desenvolvimento cognitivo, é necessário explicar o termo cognição. Para Piaget, este termo pode ser entendido como pensamento ou processamento racional, sendo considerado um processo activo e interactivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Assim, a cognição é um processo que tem avanços e recuos entre a pessoa e o meio.

Depois de examinar os padrões de pensamento que as crianças usam desde o nascimento até ao fim da adolescência, o autor encontrou certos sistemas consistentes dentro de faixas etárias, e dessa forma definiu quatro estádios principais. Cada estádio constitui uma transformação que é fundamental dos processos de pensamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para ele a noção de estádio, de certa forma é artificial e aparece como um instrumento de análise, que se torna de extrema importância para se poder explicar os processos e características que se formam ao longo do desenvolvimento da criança.

Os estádios de desenvolvimento diferem uns dos outros, e o conteúdo de cada estádio consiste num sistema fechado, que determina a forma como se compreende e se dá sentido às experiências. Cada estádio constitui uma transformação que é fundamental no processo de pensamento da criança.

A criança, à medida que evolui e cresce, ajusta-se à realidade que a envolve, superando de uma forma cada vez mais eficaz as diversas situações com que se depara.

Os sucessivos ajustamentos da criança ao meio que a envolve vão-se manifestando no decorrer do seu desenvolvimento e deve interpretar-se em função desses mesmos estádios. Vários psicólogos não concordam no que diz respeito à sucessão dos estádios, pois cada um aplica-os como um instrumento da sua própria teoria explicativa.

Piaget, vai mais longe e refere-se aos estádios não apenas numa perspectiva global, mas na medida em que cada estádio não comporta todas as funções: mentais, fisiológicas, sociais e afectivas, mas antes as funções específicas. De facto, e segundo Piaget, é impossível saltar ou até mesmo cortar

caminho, isto porque, os estádios de desenvolvimento são sequenciais, ou seja, seguem uma sequência invariável. Deste modo, considera a existência de estádios diferentes relativamente à inteligência, linguagem e percepção.

Os estádios são definidos por várias formas de pensamento. A criança deve atravessar cada estágio mediante uma sequência regular, por outras palavras, os estádios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais. Se a criança, pelo contrário, não for estimulada e motivada na altura certa, não irá conseguir superar o atraso do seu desenvolvimento. Assim, torna-se importante que em cada estágio a criança experimente e tenha tempo para poder interiorizar a experiência antes mesmo de seguir para o estágio seguinte (Carvalho, 2006)

Durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças manifestam tendências cognitivas para formas de pensamento concreto, existindo ao mesmo tempo pequenos prenúncios de raciocínio formal. Verificou-se, por vezes, prenúncio de um estágio mais avançado na criança, em idade pré-escolar. É importante ter sempre presente a ideia de que estas duas ideias não são contraditórias, mas aprofundam a nossa compreensão. Assim, cada estágio tem características próprias e que descrevem a maneira como a criança pensa, ao mesmo tempo que esta também manifesta alguns sinais do estágio seguinte.

Resumindo:

- A sequência de mudanças de estádios decorre pela ordem proposta por Piaget;
- Estudos transculturais confirmam essa mesma sequência;
- Os períodos de transição entre estádios são longos e flexíveis;
- Ainda que as características de cada estágio específico permaneçam como um esquema dominante, elementos cognitivos de estádios anteriores manifestam-se mais do que previsto;

Vamos agora nos remeter para os estádios, sendo o primeiro o estágio sensório-motor.

Neste estágio que vai do nascimento até aos dois anos, a actividade cognitiva baseia-se na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual presente neste estágio consiste na interacção com o meio, feita através dos sentidos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Nesta altura, o “eu” está no centro da realidade, pois é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou até mesmo subjectiva, o mundo exterior vai-se objectivando. Ou seja, a consciência começa com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os processos de inteligência sensório-motor levem à construção de um universo objectivo (Rappaport, Fiori & Davis, 1984). A criança trabalha no sentido de formar uma noção de “eu” e de se poder distinguir como objecto dos objectos que existem no exterior e de colocar em relação com eles (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

De uma forma gradual, a criança vai conquistar alguns comportamentos que lhe permitem organizar a realidade através da conquista da permanência dos quadros sensoriais, da construção do espaço prático, da causalidade e objectivação das séries temporais. No final do período, ainda que a criança permaneça muito egocêntrica, ou seja, na fase de heteronomia, a criança já tem realizado uma boa caminhada no sentido do conhecimento (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Durante o estágio pré-operatório, que vai dos dois anos até aos sete anos, o pensamento sofre uma transformação qualitativa. O modo de aprendizagem que é predominante neste estágio é intuitivo, pois as crianças que se encontram neste estágio gostam de imitar sons, bem como experimentar dizer muitas palavras diferentes (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A vantagem do modo intuitivo é que as crianças são agora capazes de fazer livres associações, fantasias e significados ilógicos. Fingem que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, e têm conversas com elas próprias. A intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O alcance do pensamento nas crianças vai aumentar de uma forma lenta e gradual, logo, a criança vai continuar muito egocêntrica, bem como presa às acções. Egocêntrica devido à ausência de esquemas conceptuais, o pensamento é caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura de realidade com fantasia, o que leva a que tenha uma percepção muito distorcida da realidade (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

O egocentrismo nesta fase caracteriza-se por uma visão da realidade que parte do “eu”, ou seja, a criança não consegue conceber um mundo ou uma

situação da qual ela não faça parte, pois confunde-se com objectos e coisas. Deste modo, dá explicações animistas e artificialistas. O egocentrismo é de tal modo marcante que se vai manifestar em todas as áreas de actuação da criança. Nesta fase, a criança faz o seu julgamento dependendo da sua percepção imediata, estando sujeita a vários erros. Se fizermos duas fileiras de fichas, emparelhadas uma a uma e perguntarmos a uma criança de cinco anos se elas são iguais ela dirá que sim. Se mantivermos as posições da primeira fila e deslocarmos uma das fichas da segunda fila e se for feita a mesma pergunta, a criança irá dizer que a segunda fila tem uma maior quantidade de fichas.

O mesmo ocorrerá relativamente à conservação do líquido e massa (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Nesta fase, a criança escolhe intuitivamente o copo alto que parece ter mais água, porque é mais alto “não faz mal que seja fino, porque ser mais alto chega, a mim parece-me maior” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.106).

Se despejarmos à frente da criança uma determinada quantidade de água de copo baixo e largo, para um copo alto e fino, ela não vai perceber que a quantidade de água é a mesma. Isto acontece devido à ausência de esquemas conceptuais e da noção de conservação, pois a criança julga pelo que vê. Logo, no caso do copo alto e fino, o nível de água será mais alto (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Quanto à conservação da massa, se fizermos duas bolinhas com massa/plasticina e uma destas bolinhas for transformada numa salsicha, a criança deste estágio não compreende, que de facto não houve mudanças na quantidade de massa. Mas, para verificarmos a presença ou até mesmo ausência de conservação, podemos usar as mesmas bolas e pede-se à criança que avalie se o peso é igual.

Para além destas provas clássicas, Piaget usou muitas outras que empiricamente demonstram a ausência do pensamento conceptual e da noção de conservação. Estas são premissas básicas para a realidade das operações mentais (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Algo que se verifica é que estas provas têm sido repetidas por psicólogos, pesquisadores em vários pontos do mundo. Contudo, os resultados confirmam o que foi obtido por Piaget na Suíça. A única coisa que muda é a idade em que os

conceitos são adquiridos pelas crianças, e que esta variação pode ser explicada pela estimulação social e educacional (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Frequentemente vemos as crianças que brincam juntas com carrinhos ou bonecas, contudo, cada uma delas brinca sozinha. Isto advém do seu egocentrismo, e não de ver o outro como sendo uma pessoa com sentimentos e vontade própria. É como se a criança estivessem de tal forma concentrada na sua atitude, que não entende o que as outras crianças estão a fazer.

Nesta fase, começa-se a fazer a transição para o estágio das operações concretas (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Neste estágio, segundo Piaget, representa outra reorganização que é fundamental da estrutura cognitiva. Agora, neste estágio, as crianças são positivas nas lógicas infantis, e compreendem as relações funcionais, pois são específicas e podem testar os problemas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este período corresponde à idade em que se inicia a ida à escola, que será marcado por aquisições intelectuais, de acordo com as proposições intelectuais (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Este período de inteligência sensório-motora termina com um estágio em que se efectua a passagem entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa (Dolle, 1997).

Quando a criança chega ao pensamento representativo, atinge um nível superior onde aquilo que adquiriu, não só se conserva e continua, como também se reelabora. Ou seja, é necessário que a criança reconstrua o espaço, o objecto, pois esta reconstrução é mais longa, pois vai da idade dos dois até aos doze anos (Dolle, 1997).

No período das operações concretas, as crianças abandonam sem reservas o seu pensamento mágico, fantasias e amigos imaginários, e tornam-se quase que exageradamente concretas. Desta vez, compreendem os aspectos específicos ou concretos de um problema. Agora já podem medir, pesar e calcular a quantidade de água ou número de feijões, de tal maneira que uma diferença aparente já não as engana (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo o autor Matta (2001), nas operações concretas e segundo a teoria de Piaget, este período é caracterizado por mudanças qualitativas. No início, neste período aparece o surgimento das operações concretas. Há uma fase de



consolidação e organização da inteligência representativa, e no final por uma nova fase de equilíbrio da inteligência representativa.

Uma das manifestações mais claras do raciocínio, aparece nos raciocínios conservantes (uma quantidade permanece na mesma, e a existência desta invariante foi estudada por Piaget em diferentes domínios, nomeadamente em substância e líquido).

De facto, enquanto uma criança mais nova se encontra presa a configurações estáticas, pois para esta criança o líquido não se conserva, uma criança com sete ou oito anos consegue compreender que algo se conserva, apesar de certas modificações. Exemplo disso mesmo é a variação do nível do líquido, que passa do copo alto e fino para um baixo e largo. É o carácter reversível das operações que vai permitir à criança poder desenvolver raciocínios reversíveis. O pensamento operatório já não é mais vítima da informação perspectiva, isto porque, a possibilidade de integração das representações dá um quadro estável (Matta, 2001)

No período dos sete aos doze anos, com a reversibilidade já adquirida, as operações de classificação e de seriação que foram elaboradas ao mesmo tempo que se formaram os invariantes da substância, nomeadamente o peso e o volume, pois permitem pensar de uma forma muito mais concreta.

Desta forma, a inteligência operatória concreta permite classificar, seriar e enumerar objectos, bem como as suas propriedades, no contexto de uma relação entre sujeito e objecto (Dolle, 1997).

Assim, este estágio está marcado por um declínio do egocentrismo e um aumento do pensamento lógico. Ou seja, em função da sua capacidade adquirida, a realidade passa agora a ser estruturada pela razão e não pela assimilação egocêntrica (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

É por volta dos sete anos que a criança adquire a noção de reversibilidade lógica, que lhe dá uma maior mobilidade ao seu pensamento, que lhe permite uma descentração. Assim, a reversibilidade surge como uma prioridade das acções do sujeito que são susceptíveis de se exercerem em pensamento. Ao nível operatório, o pensamento lógico assenta sobre a acção de transformação que é reversível (Dolle, 1997).

É neste estágio que se dão grandes mudanças nas crianças. No que diz respeito à conservação do líquido e massa, a criança começa a compreender que não só não houve alteração, como também que a operação pode ser invertida. Por outras palavras, se voltarmos a colocar a água no primeiro recipiente, o nível é igual, e o mesmo acontece para a massa (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

As conservações não são inatas, pelo contrário, elas adquirem-se. A nível das operações concretas, constitui-se um conjunto de esquemas de conservação, contudo estas só se constituem enquadradas numa estrutura lógico-matemática. Daí que, é a partir das operações concretas, que os esquemas de conservação se adquirem ao longo do tempo. De facto, as noções de conservação não são elaboradas todas ao mesmo tempo, e isto acontece porque as mesmas operações lógicas são aplicadas a diferentes conteúdos.

Na prática, Piaget foi estudar a conservação, que é algo que aparece no estágio das operações concretas. Assim, mostrava à criança duas bolas de plasticina e pedia à criança para fazer duas bolas, usando a mesma quantidade de plasticina. De seguida, uma das bolas mantinha a sua forma original e a outra é deformada e transformada numa espécie de salsicha, perguntava-se à criança qual das bolas terá mais e menos plasticina. São observadas algumas atitudes, que correspondem a três etapas na conservação da substância. Inicialmente, por volta dos cinco anos, para a criança, a quantidade de matéria é sempre diferente, ou seja, há menos plasticina na bola, porque o chouriço é maior. Nas crianças que são um pouco mais velhas, a conservação será afirmada para a bola, mas negada para o chouriço/salsicha, esta corresponde a uma etapa de semi-conservação. É por volta dos sete/oito anos de idade, que a criança afirma que a quantidade de matéria é a mesma, baseando-se apenas nas transformações.

Passemos agora para a prova de conservação de líquido, algo também estudado e experimentado por Piaget.

São representados dois copos iguais, porque têm a mesma quantidade de líquido. De seguida, muda-se o líquido de um dos copos, para um copo alto e estreito/fino e questiona-se a criança se há ou não a mesma quantidade de água. Depois muda-se o líquido para um copo baixo e largo e repete-se a mesma pergunta, por fim, distribui-se o líquido por quatro copos iguais e repete-se a pergunta.

De facto, a conservação do líquido é de longe a mais tardia. Esta só é adquirida pelas crianças por volta dos dez ou doze anos. No entanto, podemos perguntarmo-nos se esta será a última conservação das operações concretas, ou antes a primeira das operações formais (Dolle, 1997).

Por último, temos as operações formais. A transição para o estágio das operações formais é bastante evidente para os professores, uma vez que são grandes as diferenças nas características do pensamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Se no período das operações concretas, a inteligência da criança apresenta notáveis progressos, por outro lado, apresenta também limitações. Na adolescência, tais limitações deixam, de existir, pois o jovem será então capaz de formar esquemas conceptuais abstractos e realizar com estas operações mentais que seguem o princípio da lógica formal (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

É neste período que a relação com o mundo muda por completo. A inteligência atinge um nível que se situa no plano das relações, entre o possível e o real. Ou seja, o que caracteriza o pensamento formal é ele ser quase na sua essência hipotético-dedutivo (Dolle, 1997).

A inversão de sentido entre o possível e o real apresenta agora uma inversão correlativa na relação com o mundo ou até mesmo com o real. Nesta fase, as coisas não são feitas por uma mera apreensão das propriedades e das acções de transformação que estão dependentes de uma lógica de classificação e de ordem. Ou seja, agora parte não apenas de elementos não classificados e seriados, mas também do pensamento formal, que actua num nível mais superior ao das operações concretas (Dolle, 1997).

Atendendo a este período das operações formais, na adolescência a criança começa a ser capaz de formar esquemas conceptuais abstractos, como é o caso de conceitos como a fantasia, justiça, entre outros. Começa agora a realizar operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhes confere uma riqueza, nomeadamente em flexibilidade e pensamento. Com isto, ganha capacidades para criticar sistemas sociais, discute os valores morais dos seus pais, construindo os seus próprios, ganhando a sua autonomia; faz sucessão de hipóteses que depois expressa em proposições; procura propriedades gerais que lhe permitem dar definições exaustivas e tornar-se

consciente do seu próprio pensamento. São estas aquisições que são responsáveis pelas mudanças que vão ocorrendo no comportamento do adolescente.

Segundo Piaget, a criança ao adquirir as capacidades que foram enunciadas, a criança /adolescente atinge o seu equilíbrio. Foi em função destas possibilidades que Piaget concebeu esta complexa teoria (Rappaport, Fiori & Davis, 1984).

Relacionado com os estádios de desenvolvimento estão os conceitos de moral heterónoma e autónoma, pois mediante o estágio em que a criança se encontra, ela estará na moral heterónoma ou autónoma. Os conceitos de moral heterónoma e autónoma, foram usados por Piaget, para poder caracterizar de uma forma global qual o tipo de moral dominante nas crianças até aos oito/nove anos (moral heterónoma) e a partir dos dez/onze anos (moral autónoma) (Lourenço, 2006).

Pode-se afirmar que a moral heterónoma está ligada ao pensamento pré-operatório e a moral autónoma está ligada ao pensamento operatório.

Assim, podemos ligar a moral heterónoma ao pensamento pré-operatório, pois o pensamento da criança é ainda muito egocêntrico. Ou seja, elas ainda não conseguem fazer a descentração do pensamento. É neste período em que o egocentrismo está muito presente em todas as experiências vividas pelas crianças e em que há um constrangimento na sua relação com o adulto. É também devido ao egocentrismo que a criança vê apenas o seu próprio ponto de vista, não dando importância ao ponto de vista do outro.

Por outro lado, temos a moral autónoma, que está ligada ao pensamento operatório. Neste sentido, acontece o oposto, pois o egocentrismo desapareceu por completo, predominando agora a descentração. Desta forma, a criança já se consegue pôr na pele do outro, conseguindo perceber o ponto de vista do outro, não mantendo apenas o seu ponto de vista, tendo já adquirido a reversibilidade.

Relacionadas com as morais encontram-se os conceitos de egocentrismo e altruísmo. Segundo o autor Lourenço (1993), o egocentrismo é assim a dificuldade sentida pela criança em distinguir o ponto de vista próprio do ponto de vista do outro. A própria palavra egocentrismo significa que existe a incapacidade em sair do seu ponto de vista, para adoptar o ponto de vista do outro. Há uma

dificuldade na criança em conseguir pensar e agir como se ela fosse o outro. Para Piaget, enquanto se encontra na fase heterónoma, a criança tem uma perspectiva egocêntrica, ou seja, ela não é capaz de se colocar no papel do outro, apenas reconhece um ponto de vista, que é o seu.

A forma como a criança faz as suas perguntas põe em evidência o carácter ainda egocêntrico. O egocentrismo sensório-motor resulta de uma indiferenciação entre o eu e o mundo exterior à criança. Na realidade, a causalidade é inicialmente ligada à actividade do pensamento egocêntrico da criança, por ser uma ligação que fica muito tempo fortuita para o sujeito.

Para o autor, o egocentrismo infantil apresenta algumas características, entre as quais se destaca a dificuldade da criança em conseguir diferenciar o mundo objectivo do mundo subjectivo (pois a criança concebe os sonhos como sendo uma realidade objectiva); existência de confusão no domínio da linguagem (isto porque, a criança vê os nomes como inerentes aos objectos); dificuldade em diferenciar os fenómenos físicos dos fenómenos sociais, e por último, a incapacidade de tomar a perspectiva do outro (Santo & Pires, 2001).

No extremo oposto, podemos falar no altruísmo. Se no egocentrismo, a criança era incapaz de se colocar no papel do outro, com o altruísmo é o contrário. Nesta altura, a criança deixa de ser egoísta e consegue colocar-se no papel do outro. Ou seja, ela é já capaz de reconhecer o ponto de vista do outro, apercebe-se que não há apenas o seu ponto de vista. A criança reconhece que existem mais pontos de vista, sem ser apenas o seu.

Podemos então concluir que a génese das estruturas lógicas do pensamento permite observar o modo como as estruturas do pensamento sensório-motor se reelaboram em níveis superiores para que se possam realizar patamares de equilíbrio mais alargados. Esta passagem faz-se por meio da integração e superação do conjunto das estruturas anteriores (Dolle, 1997).

Assim, ficámos agora a perceber a importância dos estádios de pensamento, bem como de que forma se efectua a passagem entre eles.

## Segunda Parte – Estudo Empírico

### **CAPÍTULO 2**

### **Formulação do Problema e Objectivos**

## 2.1 - Problemática

O tema do desenvolvimento moral tem servido como base para diversos debates e estudos que ainda se fazem nos nossos dias. Mas foi Jean Piaget quem estudou a fundo a origem do desenvolvimento moral e o tema da mentira com a publicação do seu livro “O Juízo Moral na Criança” no ano de 1932. Este autor começou desde cedo por observar os seus filhos nas suas brincadeiras e partiu daí para os seus estudos mais a fundo.

Esta obra de Piaget está permeada com uma crescente preocupação com a compreensão do desenvolvimento humano. Mas há neste livro deste autor um potencial maior, pois é com o seu livro que se evidenciam propostas para o desenvolvimento da compreensão sobre a formação do indivíduo, que se refere aos seus princípios, deveres e direitos na elaboração de um sistema social (Martins, 2007).

A importância desta obra é inegável e a sua metodologia tem servido de base para muitas pesquisas na área da psicologia e no desenvolvimento moral (Martins, 2007).

Com a publicação deste livro, o autor procurou rebater as ideias defendidas por outros autores, que tal como ele estudaram o desenvolvimento moral, aprofundar ainda mais o estudo sobre a moral, sobre as regras e também sobre a mentira (Martins, 2007).

Piaget investigou o desenvolvimento moral das crianças quando confrontadas com situações que envolviam descuidos, roubos e mentiras. Para tal utilizou histórias através das quais ia identificar se as crianças se encontravam na moral heterónoma ou autónoma. O autor pretendia analisar o juízo moral nas crianças, mas baseando-se na hipótese de que a moral está dependente de dois tipos de relações sociais que o indivíduo estabelece com os outros, nomeadamente a moral heterónoma e a moral autónoma (Martins, 2007)

Assim, o livro de Piaget, mais precisamente a sua metodologia serviu de alicerce para este meu trabalho.

Foi Piaget, que como foi referido em cima, que se debruçou sobre o tema da mentira. No entanto, muito tempo se passou desde a publicação do livro de Piaget, e muitos estudos foram feitos posteriormente, estudos esses apoiados nos instrumentos e no livro deixado por Piaget. Aquilo que se pretende com este

trabalho é então verificar se o que ele disse e estudou sobre a mentira se mantém actual e se se verifica nos dias de hoje.

## 2.2 - Questão do Problema

O que é que as crianças de 1º Ciclo entendem por mentira e quando é que estas passam da moral heterónoma para a moral autónoma e da responsabilidade objectiva para a responsabilidade subjectiva?

Será que a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma se encontra associada às fases de conservação e reversibilidade?

Assim sendo, o estudo tem os seguintes objectivos:

## 2.3 - Objectivos

### *Objectivo Geral*

- Verificar em que idade/momento as crianças passam da heteronomia para a autonomia, da responsabilidade objectiva para a subjectiva.

### *Objectivos Específicos*

- Verificar como reagem as crianças às questões colocadas por Piaget à volta das mentiras e da responsabilidade.
- Tendo presente o uso do conceito de fase e não de estágio pretende-se verificar se pode haver elementos de autonomia moral em crianças heterónomas e vice-versa.
- Verificar e compreender se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma está associada às fases de conservação e de reversibilidade.



# **CAPÍTULO 3**

## **Procedimento Metodológico**

### 3.1 - Tipo de pesquisa

A metodologia que preside o trabalho é do tipo qualitativa. Assim, neste trabalho pretende-se verificar e compreender o que é que as crianças do 1º Ciclo pensam sobre a mentira quando confrontadas com as histórias piagetinianas e se a avaliação que fazem das mentiras tem alguma relação com as provas piagetinianas (conservação da massa e conservação do líquido) e quando é que estas dão o salto da fase heterónoma para a fase autónoma, tendo em conta o seu juízo moral.

Assim, esta pesquisa de tipo qualitativa é descritiva. Isto porque, pretende descrever apenas o que é feito e não intervém no objecto de estudo. Sendo uma pesquisa que é replicada a partir de algo que já foi feito, tem como finalidade saber se os resultados obtidos são semelhantes aos obtidos anteriormente pelo autor ou não.

### 3.2- Sujeitos

Para a elaboração deste trabalho, foi escolhida uma amostra próxima da usada por Piaget, aquando a realização do seu trabalho. Para tal foram escolhidos alunos de 1º Ciclo com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos numa escola do concelho de Ourém. A amostra é constituída por um total de 24 alunos. Desses 24 alunos, 6 frequentavam o 1º ano, 6 o 2º ano, 6 o 3º ano e 6 o 4º ano. De cada 6 alunos, 3 eram do sexo feminino e outros 3 do sexo masculino, de modo a poder registar a evolução das respostas dadas por eles. No entanto, visto na turma de 2º ano haver mais meninas do que meninos, foram escolhidas 4 meninas e dois meninos, por só existirem 2 meninos na turma.

### 3.3- Instrumentos

Uns dos instrumentos escolhidos para a realização do trabalho foram as histórias usadas por Piaget usadas pelo mesmo aquando a realização do seu estudo (ver anexo I). Estas foram usadas para testar a mentira nas crianças e como é que estas a interpretam. Outros instrumentos utilizados para a realização

deste trabalho foram as provas de conservação também de Piaget, nomeadamente a prova de conservação da massa e do líquido (Ver anexo II).

### 3.4- Procedimentos

Para a realização deste meu trabalho, comecei por pedir autorização ao agrupamento das escolas de Ourém e à coordenadora de escola do 1º Ciclo, se podia, junto dos alunos daquela escola, implementar a parte prática da tese de mestrado, nomeadamente, estudar o conceito de mentira junto dos alunos. De seguida, foi mandado para casa, pelos próprios, um pedido de autorização/informação aos pais, para que pudesse implementar a parte prática da tese de mestrado junto dos seus educandos.

Este trabalho acabou por ser realizado numa escola de 1º Ciclo do agrupamento de Ourém.

Relativamente às perguntas feitas aos alunos sobre as histórias de Piaget, estas foram feitas individualmente, na sala dos professores. Chamei um aluno de cada vez do 1º ano, depois do 2º, 3º ano e por fim do 4º ano.

As respostas dadas pelos alunos foram gravadas num gravador para posteriormente se proceder à etapa seguinte, nomeadamente, fazer a transcrição das suas respostas para um texto para depois se fazer análise das respostas dadas.

Durante a fase em que chamei os alunos individualmente para responderem às perguntas houve momentos em que algumas funcionárias entraram dentro da sala de professores para tirar fotocópias, pelo que houve momentos de alguma dispersão mas que não interferiram no ambiente de descontração e empatia.

Relativamente às provas de reversibilidade de massa e do líquido de Piaget, também estas foram feitas na sala de professores.

Para a realização destas provas, nomeadamente a prova de massa, levei plasticina de duas cores, uma cor-de-rosa e outra amarela.

Inicialmente fiz duas bolas com a plasticina e referi que tinham a mesma quantidade de massa. De seguida desfez-se a bola rosa e esta tornou-se numa “salsicha”. São feitas perguntas às crianças, nomeadamente: se existe a mesma

quantidade de plasticina, ou se há mais ou menos plasticina em alguma das figuras feitas.

Depois passou-se para a prova de reversibilidade do líquido. Para isso levei dois pequenos jarros e copos de vidro, todos de alturas diferentes. Referi que cada um dos jarros tinha a mesma quantidade de água. Um dos jarros tinha corante rosa e o outro amarelo.

De seguida, verti o líquido rosa para um dos copos e o líquido amarelo para outro copo (nesta primeira fase os copos eram iguais). Nesta altura perguntei se havia a mesma quantidade de líquido em ambos os copos. Seguidamente, verti o líquido amarelo para um copo alto e estreito e mais uma vez perguntei onde havia mais líquido. Posteriormente verti novamente o líquido amarelo para um copo baixo e largo e repeti a mesma pergunta. Por último, tornei a verter o líquido amarelo por 3 copos todos do mesmo tamanho, deixando a mesma quantidade de líquido em todos eles e perguntei onde havia mais líquido. De referir que o líquido cor-de-rosa nunca foi trocado de copo, manteve-se sempre igual.

# **CAPÍTULO 4**

## **Apresentação e Análise de Dados**

#### 4.1- Apresentação e discussão de dados

Este presente trabalho de mestrado tinha como principal objectivo, como foi referido anteriormente, perceber em que momento as crianças de 1º ciclo passam da heteronímia para a autonomia, da responsabilidade objectiva para a subjectiva e tem como objectivos específicos, conseguir verificar como reagem as crianças às questões colocadas por Piaget à volta da mentira e da responsabilidade. Tem também como objectivo clarificar a possibilidade de haver elementos de autonomia moral em crianças heterónomas e vice-versa, e por último verificar e compreender se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma está associada às fases de conservação e de reversibilidade.

Assim, tendo presente o trabalho realizado por Piaget, no seu livro, vamos analisar as entrevistas que foram realizadas junto das crianças do 1º Ciclo. Estas entrevistas foram feitas a crianças do 1º Ciclo de todos os anos de escolaridade, nomeadamente 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, do sexo feminino e masculino, abrangendo por isso idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos.

No início da entrevista começou-se por perguntar aos alunos “o que é uma mentira”. Esta mesma pergunta foi feita a todos os alunos nos diferentes anos de ensino. Irei aqui transcrever o que foi dito pelos alunos para se saber em que fase se encontram.

Começarei por transcrever primeiro as respostas dadas pelos alunos do 1º ano, depois do 2º, 3º e por fim do 4º ano, para também se poder fazer uma comparação entre as respostas dadas por todos. Veremos se as respostas dadas são iguais ou quais as diferenças. Foram apresentadas duas histórias, histórias essas também usadas por Piaget e publicadas no livro “O juízo moral” e que foram também usadas nesta pesquisa.

Assim, na primeira entrevista feita às crianças do 1º ano, começou-se por usar as histórias de Piaget, que continham ou uma mentira ou um engano. Para os alunos do 1º ano as histórias foram lidas por mim duas vezes, para poder verificar se estes as tinham compreendido.

As duas primeiras histórias a serem lidas foram as seguintes:

- a) Um menino (a) passeava na rua e viu um cão muito grande e que lhe meteu muito medo. Quando chegou a casa disse à sua mãe que tinha visto um cão tão grande como uma vaca.
- b) Um menino (a) chegou à casa quando regressou da escola e disse à sua mãe que a professora lhe tinha dado uma boa nota. No entanto, a professora não lhe tinha dado nenhuma nota, nem boa nem má.

Eis aqui o segundo par de histórias também usadas por Piaget.

- a) Um menino (a) estava a brincar no seu quarto. A sua mãe foi-lhe pedir para ir fazer um recado. Mas ele não queira fazê-lo porque não queria sair de casa e disse que lhe doíam os pés. Contudo isto não era verdade, pois não lhe doía nada.
- b) Um menino conhecia muito bem o nome das ruas. Um dia, houve um senhor que lhe perguntou onde era a rua das Bananeiras. Mas o menino resolveu pregar-lhe uma partida e indicou-lhe o sítio errado. Só que o Senhor não se perdeu e conseguiu encontrar o seu caminho.

Após terem sido lidas as historias são colocadas as seguintes perguntas:

- Qual das crianças se portou pior e porquê?
- Porque terá ele mentido?
- Qual das duas crianças é que merecia castigo, e porquê?

Foi inicialmente chamada uma menina de 1º ano, com 6 anos a quem vamos chamar de **BR**, que disse o seguinte, sobre a mentira:

O que é uma mentira? – “É quando uma pessoa mente”. – Quando é que nós dizemos mentiras? – “Às vezes é para os pais não ralharem connosco” – Tu já alguma vez mentiste? – “Não, porque sou uma boa pessoa”. – Então quem é que mente? – “São aquelas que querem....querem....têm inveja”. – E qual será a razão que leva as pessoas a mentir? – “É por maldade”. – Um menino enganou-se e disse que  $2+2=5$ . Ele mentiu? – “Não, porque se calhar ele não sabia qual era a conta e se calhar ninguém o ensinou”. – A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Não....porque o menino não viu o colega”. - Então não mentiu? – “Não...não

mentiu, não o viu, logo não mentiu”. – Havia um menino que tinha uma chávena na mão e partiu-a. Depois disse à mãe que não tinha sido ele. Terá mentido? – “Sim, porque foi ele que partiu a chávena” – Ele fez uma coisa boa ou má em não dizer à mãe? – “Má”. - Por exemplo, eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade ela tem 30. Eu menti? – “Não, tu achas”. – Eu acho que tu tem 7 anos, eu menti? – “Não, tu achaste, porque não sabes quantos anos tenho”. – Qual será a diferença entre dizer mentiras e enganar? – “Enganar é quando as pessoas pregam um susto umas às outras e mentir é quando uma pessoa que partiu o copo e acusa o outro”. - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “ Não, não mentiu, porque não sabia” – Qual será a diferença entre mentir e dizer palavras feias? – “ Palavras feias é dizer coisas feias, mentir é enganar” - Mentir é enganar? – Mentir é enganar a outra pessoa e dizer que não fui eu que fiz isso”

Vejamos as respostas dadas por **BR**, com 6 anos, sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior? – “Foi o que disse à mãe que tinha boa nota” - Porquê? – “ Porque ele mentiu, porque ele disse à mãe que ele tinha boa nota e a professora não lhe tinha dado nenhuma” – E o outro menino mentiu, porquê? – “Porque o cão não deve ser tão grande” – Qual dos menino é que merece castigo e porquê? – “Era o menino que disse que tinha uma nota alta, porque o do cão disse à mãe que era um cão que parecia uma vaca, mas as vacas nem são assim tão grandes e o menino da nota, disse à mãe que tinha boa nota e ele não teve nota nenhuma”.

Eis as respostas ao segundo par de histórias

Qual dos meninos é que se portou pior? – “Foram os dois, porque um menino mentiu à mãe porque não lhe doíam os pés e disse que doíam, e o outro menino disse ao senhor que, ele também mentiu porque a rua das Bananeiras não era para o sítio que o menino estava a indicar” - Qual dos menino é que merece castigo e porquê? – “ Eram os dois, porque na realidade os dois disseram uma mentira”.

Podemos concluir pelas respostas dadas por esta aluna, que está ainda não está estabilizada sobre o que é de facto uma mentira, embora tenha feito uma pequena distinção entre a mentira e o engano no diálogo da entrevista. No entanto, afirma que “Mentir é enganar a outra pessoa e dizer que não fui eu que fiz isso”,



ou seja entende que ao mentir está a ocultar a verdade pondo a culpa noutra pessoa, introduzindo a intenção do sujeito que mente.

Relativamente às histórias, no primeiro grupo, a aluna considera que o menino que mentiu sobre as notas se portou pior, já no segundo grupo de histórias, a aluna afirma que ambos os meninos disseram mentiras, não havendo um que fosse mais culpado do que o outro.

Passemos agora para o próximo alunos, o **MU**, que tem também 6 anos. Vejamos as respostas dele sobre a mentira.

O que é uma mentira? – “Uma mentira é...um menino fez uma coisa muito grave e depois ele disse a outra que não aconteceu”. – Quando será que dizemos mentiras? – “Quando não queremos que nos ralhem”. – Um menino enganou-se e disse que  $2+2=5$ . Ele mentiu? – “Mentiu, porque  $2+2$  é 4”. – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Terá mentido? – “Sim, porque foi ele que partiu”. – Ele fez uma coisa má ou não? – “Fez uma coisa má, porque partiu e não disse à mãe”. – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Eu menti? – “Não, porque tu não sabias...” - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Não, porque ele estava lá em baixo, mas o menino não viu o colega, porque ele estava a brincar”.- Então estava a mentir? – “Não”. – O que é enganar? – “Enganar é...é tipo assim, tenho um jogo na cabeça para fazer e depois quero dizer aos meninos como se joga mas depois digo outro. Isso é enganar”. – O que é mais feio, dizer mentiras ou enganar? – “Dizer mentiras, porque é pior”. – É pior porquê? – “Porque ninguém gosta” - - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não mentiu bem....porque ele não sabia o nome das ruas”.

Vejamos o que disse o mesmo menino sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “ Ah...aquele das notas, porque ele não teve nota nenhuma e foi dizer à mãe que teve” – E o outro menino porque terá mentido? – “Porque o cão não é do tamanho nem se parece com uma vaca” – Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ O das notas, porque não se mente aos pais e ele mentiu”.

Eis as respostas para o segundo grupo de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Foi aquele das ruas, que disse a rua errada, ele portou-se pior porque não se mente aos mais velhos, e ele mentiu-lhe” - E o outro menino porque terá mentido? – “Ah...porque não queria sair de casa e não lhe dóiam os pés, não devia ter mentido à mãe” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “Ah....o das ruas, porque isso não se faz aos velhos, não se deve dizer mentiras a ninguém, e ele mentiu a um senhor que queria ir a um sítio...o menino não devia ter mentido. O melhor é dizer a verdade”.

Na entrevista a este menino, a primeira resposta quando questionado sobre o que é a mentira, foi “...um menino que faz uma coisa muito grave e depois ele disse a outra que não aconteceu”. Esta resposta indica que o menino sabe de facto o que é uma mentira, mas que culpa o outro ou então não admite a mentira. No entanto, quando confrontado com a história do menino que partiu a chávena, este menino identifica que o menino da história mentiu, pois o que ele fez foi de propósito. Algo que também se verifica é que este menino consegue ver que mentir e enganar não é a mesma coisa, dando explicações diferentes para o que é uma mentira e um engano. Quanto ao grupo de histórias apresentadas, no primeiro grupo, o aluno afirma que o menino que mentiu sobre as notas é o mais culpado, ou seja, vê que a mentira foi intencional; no segundo grupo de histórias, o menino afirma que o menino da história que mentiu ao senhor foi o mais culpado, ou seja, apercebe-se que houve ali uma intenção, uma mentira que foi intencional, mentiu para que o senhor se perdesse.

De seguida, foi feita a mesma entrevista a um menino também ele do 1º ano com 6 anos, chamemos-lhe **MART**.

O que é uma mentira? – “É quando um menino diz que está ali uma coisa e é mentira”. - É feio dizer mentiras? – “Sim, porque não podes dizer isso, porque depois também podes ficar de castigo se nos apanharem a dizer essas conversas”. - Um menino enganou-se e disse que  $2+2=5$ . Ele mentiu? – “Não enganou-se, porque  $2+2$  é 4.” – Enganar é o mesmo que dizer mentiras? – “Humm...não. Nós podemos enganar algumas coisas, mas não faz mal. Mentir é que é feio”. - É feio porquê? – “Porque a mãe pode pôr-nos de castigo e depois pode dizer à professora e é pior” . - É pior porquê? – “Porque pode dar-nos preto ou vermelho”. - Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Terá mentido? - “Sim, porque foi ele que partiu a chávena”. – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade ela tem 30. Eu menti? – “Não, enganaste-te porque os anos não são esses. Não sabes quais os anos são que são”. – Eu acho que tu tens 8 anos, eu menti? –

“Não, porque eu tenho 6 anos” - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “O menino enganou o senhor. Ele não sabia o nome das ruas. As vezes nós enganamos”. - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – Não, porque não sabia onde estava o menino. Por isso não mentiu, só não viu”.

Eis o que disse o **MART**, também com 6 anos sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Foi o das notas, porque ele não teve notas e disse que tinha tido à mãe” - E o outro menino porque terá mentido? – “Porque o cão não pode ser do tamanho da vaca” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “Era o menino que disse que tinha boa nota, porque pregou uma grande mentia à mãe”.

Aqui está a resposta ao segundo grupo de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Oh...foram os dois, mas o menino que disse mal o nome das ruas, disse uma mentira má, porque foi dizer ao senhor para ir para um lado e era para ir para o outro lado” - E o outro menino porque terá mentido? – “ Porque o menino não queria sair de casa, queria ficar a brincar em casa, e mentiu à mãe” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ Bem...eram os dois, disseram os dois uma mentira, um mentiu a um senhor o outro mentiu à mãe. Isso não se faz, porque podemos ir para o Inferno”.

Segundo este menino, a mentira é algo muito feio “...Porque não podes dizer isso, porque depois também podes ficar de castigo se nos apanharem a dizer essas conversas”. Como também afirma que o enganar e mentir são coisas diferentes “ Nós podemos enganar algumas coisas, mas não faz mal. Mentir é que é feio.....

Para este menino, um engano não é tão mau quanto mentir, sendo assim a mentira algo que o poderá levar a ficar de castigo.

Quanto ao grupo de histórias, mais uma vez, o **MART** considera que o menino que se portou pior foi o das notas e o menino que mentiu ao senhor sobre as ruas, porque houve intenção de enganar.

De seguida, chamou-se um outro menino, também ele do 1º ano com 6 anos. Vamos chamá-lo de **P. T.**

O que é uma mentira? - “Ah...” – Conta-me uma mentira. – “Os macacos são uma árvore...isso é mentira”. – Porque será que as pessoas mentem? – “Para pensarem que é verdade e depois fazerem o que não devem”. – Então o que será uma mentira? – “É mentir aos outros, porque o outro pode acreditar nalguma coisa e depois pode fazê-la mal” – Um menino enganou-se e disse que 2+2 era 5. Ele mentiu? – “Sim, porque 2+2 são 4” – Havia um menino que tinha uma chávina na mão e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Ele mentiu? – “Mentiu, porque foi ele que partiu” – Dizer uma mentira é uma coisa muito feia ou não? – “Sim, porque depois fica-se zangado”. - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Não, porque não viu o colega” – Eu acho que tu tens 8 anos, estou a mentir? – Estás, porque eu tenho 6 anos”. – Acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Eu menti? – “Sim, porque tu disseste que tinha 40 anos”. - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – Sim, porque o senhor baralhou-se todo”. – Dizer mentiras é o mesmo que palavras feias? Nojento é uma mentira? - “Não, estás a dizer uma palavra feia” – Mentir é o mesmo que enganar? – “É, porque ao mentir estamos a enganar a pessoa”.

Observemos o que disse o **P.T**, também ele com 6 anos sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “É aquele que vem da escola, o da nota, porque ele mentiu à mãe, porque a professora não tinha dado nota nenhuma e no outro ele não viu nenhum cão” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Mas não havia nenhum cão tão grande” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “Era o da escola, porque não teve nota”.

Aqui está a resposta ao segundo grupo de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Era aquele que mentiu à mãe, porque ele estava a fazer uma grande mentira à mãe” – Mas porque era uma grande mentira? – “Porque não lhe doíam os pés e a mãe deve ter acreditado e ele ficou a brincar no quarto” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque ele quis pregar uma partida ao senhor, se calhar não sabia que ia dizer uma mentira” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ Era o que estava a brincar no quarto, porque ele estava a mentir à sua mãe”.

Ainda não tem presente a diferença entre mentir e enganar. Diz que mentir é dizer palavras feias, algo muito comum nas crianças nesta idade. Para elas mentir é dizer palavras feias, acha que enganar é mentir. Relativamente às histórias, também este menino refere que os meninos que se portaram pior foram o das notas, já no segundo grupo das histórias o que se portou pior foi o que mentiu à mãe, porque “estava a fazer uma grande mentira à mãe”. Ambas as situações introduzem na mentira a intenção de enganar.

Seguidamente foi chamada uma menina, também ela do 1º ano, com 6 anos, a quem vamos chamar **BI**.

O que é uma mentira? – “É por exemplo, eu digo que vou dormir e não vou, é uma mentira”. – Quando é que dizemos mentiras? – “Quando nós...quando um menino pergunta se vou a algum lado e eu digo que não, mas vou”. – Um menino enganou-se e disse que 2+2 é 5. Ele disse uma mentira? – Não, porque foi ele que se enganou” – Mentir e enganar é a mesma coisa ou é diferente? – “É diferente, porque um menino mente e o outro só se engana” – um menino tinha uma chávina e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Ele mentiu? – “Sim, porque ele é que a partiu” – Eu digo que tens 8 anos, estou a mentir? – “Sim, porque tenho 6 anos” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não, porque ele não sabia mesmo” – O que é mais feio, mentir ou enganar? – “Mentir, porque mentir é muito feio” – Mentir é o mesmo que dizer palavras feias? – “É” – conheces palavras feias? – “Não” - A palavra nojento é uma palavra feia ou uma mentira? – “Uma palavra feia, mentir é o menino que partiu o copo” - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – Sim, porque o menino estava lá”.

Eis o que disse a mesma menina sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “ Aquele que trouxe notas boas, porque não trouxe notas boas, nem boas nem más” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque viu um cão grande” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ Era aquele que disse à mãe que tinha boas notas, porque ele mentiu, porque ele enganou a mãe, porque ele não trazia nem boas nem más notas”.

Aqui está a resposta ao segundo par de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Foi aquele que não quis ir fazer o recado que a mãe lhe pediu, porque disse que lhe doía os pés mas não doía nada” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque ele sabia o nome das ruas e ele fez de propósito para mentir ao senhor” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ É o menino que mentir à mãe, porque na realidade ele mentiu à mãe, porque não lhe apetecia sair de casa”.

Esta menina define mentira como: “É por exemplo, eu digo que vou dormir e não vou, é uma mentira”. Ou seja, ao mentir está a ocultar algo, diz que faz uma coisa quando na realidade está a mentir. Estabelece também a diferença entre mentir e enganar, dizendo que são diferentes, mas não dando uma definição dos dois conceitos “È diferente, porque um menino mente e o outro só se engana”.

Quanto às histórias, no primeiro par de histórias, afirma que foi o menino que mentiu sobre as notas, vendo nisso algo de muito mau, reconhecendo que houve aí um engano intencional, já no segundo grupo de histórias, quem se portou pior foi o menino que mentiu dizendo que lhe doía os pés, dizendo que foi algo feito de propósito pelo menino

Por fim, veio uma menina também ela no mesmo ano de escolaridade e com a mesma idade, 6 anos, a quem vamos chamar de **SAL**.

O que é uma mentira? – “Se eu disser que vamos a uma festa de anos e não vamos, estou a mentir” – Mas o que é uma mentira? – “ É se tu disseres que eu tenho 8 anos e tenho 6.” – Um menino enganou-se e disse que 2+2 é 5. Ele mentiu? – Não, porque ele disse que eram 5, mas era 4, ele estava a brincar”- Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Terá mentido? – “Mentiu, porque ele tinha a chávena, e se ele a partiu...” – Mentir é o mesmo que dizer palavras feias? – “Não, é pior (deu novamente o exemplo do menino que partiu a chávena). – O que é mais feio, dizer mentiras ou enganar? – “Mentir, porque é feio” – O que é enganar? – “É por exemplo, estamos a fazer uma letra feia, e depois enganamo-nos e temos de fazer outra vez” - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – Acho que ele mentiu...se não sabia o nome das ruas...” - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o

colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – Não...se não viu o menino. Agora se o viu e não disse já está a mentir” – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Estou a mentir? - Se não tinhas a certeza não mentiste”.

Eis o que disse a menina do 1º ano, a **SAL**. Vejamos as respostas dela.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “ Foi aquele da nota, porque ele disse a mãe que tinha boa nota, mas a professora não deu nem boa, nem má” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque ele disse que parecia uma vaca, o que parecia uma vaca, o cão” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ Era dos dois, porque ele tinha dito que, à mãe que o cão parecia uma vaca, mas não e a outra historia, um menino tinha dito à mãe que tinha tido uma boa nota, mas a professora bem deu boa nem má”

Eis as respostas ao segundo par de histórias dado pela menina **SAL**.

Qual dos meninos é que se portou pior e porquê? – “Foi o que a mãe tinha pedido para ir fazer um recado e ele não foi, disse que lhe doía os pés e não doía, porque ele não queria sair a rua” - E porque terá o outro menino mentido? – “Era para fingir que não sabia onde era a rua, porque ele sabia bem onde era a rua” - Qual dos dois meninos merecia castigo e porquê? – “ Os dois, porque ele disse que doía os pés e não queria sair e não lhe doía nada e aqui disse que a rua era para um lado e era para o outro, era uma mentira”.

Na entrevista à **SAL**, quando questionada sobre o que é uma mentira, esta responde que é “Se eu disser que vamos a uma festa de anos e não vamos, estou a mentir”. Ou seja, a mentira é algo que foge à verdade, algo que oculta a verdade.

Quanto ao engano e mentira, se é ou não a mesma coisa, a aluna diz que Não, é pior (deu novamente o exemplo do menino que partiu a chávena). – O que é mais feio, dizer mentiras ou enganar? – “Mentir, porque é feio” – O que é enganar? – “É por exemplo, estamos a fazer uma letra feia, e depois enganamo-nos e temos de fazer outra vez”. Associa a mentira a algo que é feio, já o engano é algo que se faz e que pode ser emendado, sendo por isso a mentira algo pior do que o engano. Nas histórias usadas por Piaget, refere que no primeiro grupo de histórias quem se portou pior foi o menino que mentiu à mãe sobre as notas, porque a professora não lhe tinha dado nota nenhuma, no segundo grupo de histórias, o menino mais culpado foi o que mentiu à mãe para não ir fazer o recado.

Como podemos observar no Quadro 1, as respostas dadas pelas crianças sobre a noção de mentira não está consolidada. Para estas crianças ainda com 6 anos a mentira é vista como uma coisa que não deve de ser feita, mas principalmente como algo de mau que se deve evitar. Um menino afirma que a mentira não deve ser dita, pois podemos ficar de castigo “Porque a mãe pode pôr-nos de castigo e depois pode dizer à professora e é pior”. – É pior porquê? – “Porque pode dar-nos preto ou vermelho”. Nesta situação, o menino assemelha a mentira como sendo punida pelos mais velhos, no sentido de que, ao mentir a uma pessoa mais velha podemos, por isso, sofrer consequências, como é o caso de ter um castigo. Assim, ao mentir a criança está a pensar em “fugir” a um castigo ou à punição, ou ainda para poder tirar benefícios de algo. Quando confrontadas com a situação do menino que partiu a chávena, todas elas afirmam que o menino, de facto, mentiu. Por isso, faltar à verdade é mentir. Quando se apresenta a história do menino que se enganou ao dizer que  $2 + 2$  eram 5, aqui temos respostas diferentes. Vejamos algumas respostas dadas pelas crianças. Vejamos o primeiro exemplo de resposta dada “Um menino enganou-se e disse que  $2+2$  é 5. Ele mentiu? – Não, porque ele disse que eram 5, mas era 4, ele estava a brincar”. Nesta situação a criança assimilou que a resposta dada era resultado de uma brincadeira, logo o menino não poderia ter mentido. Vejamos o segundo exemplo “Um menino enganou-se e disse que  $2+2$  era 5. Ele mentiu? – “Sim, porque  $2+2$  são 4”. Nesta segunda situação, a criança já acha que houve uma mentira, porque  $2 + 2$  são 4, pelo que faltam à verdade. A regra de não mentir imposta pelos adultos vai parecer às crianças como algo sagrado, logo não se deve mentir aos adultos porque podem dar algum castigo.

É quase unânime a opinião dos meninos do 1º ano que classificam a segunda história como sendo a pior. Estes alunos consideram que a pior mentira, foi o do menino que mentiu à mãe quanto à nota, introduzindo a intenção de enganar como factor agravante. Já a história do cão grande como a vaca, não é considerada pelas crianças como sendo tão grave

Dado que as crianças que entrevistamos oscilavam na sua concepção e definição que dão da mentira, resolvemos apresentar um quadro que assinalasse as três fases evolutivas sobre a mentira: a mentira é uma coisa feia; a mentira é quando se falta à verdade objectiva; a mentira exige intenção de enganar.



Quadro 1 – Análise da Mentira dos meninos de 1º ano

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva.	Mentira exige intenção de enganar.
Br	6 anos	X	X	X
Mu	6 anos	X		X
Mart	6 anos	X	X	X
P. T	6 anos	X	X	X
Bi	6 anos	X	X	
Sal	6 anos	X	X	

Vejamos agora as respostas dadas pelas crianças do 2º ano, que têm já 7 anos.

Começamos com uma menina do 2º ano, com 7 anos a quem vamos chamar de **A.F**

O que é uma mentira? – “É...em vez de dizer bem, estás a dizer mal” – Quando é que dizemos mentiras? – “Quando enganamos as pessoas” – o que é mais feio, dizer mentiras ou enganar? – “Mentir...porque acho que...hum... é pior” – Um menino enganou-se e disse que  $2 + 2$  era 5. Ele mentiu? – “Não, em vez de dizer que  $2 + 2$  era 4, disse que  $2 + 2$  era 5” – Um menino tinha uma chávena na mão e deixou-a cair, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Ele mentiu? – Mentiu, e fez uma coisa muito má, porque ele não disse a verdade à mãe” - Eu acho que a tua professora tem 40, mas na realidade ela tem 30. Eu menti? – Não, acho que te enganaste, porque não sabias a idade dela” - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – Não, só não tinha encontrado o menino” - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Mentiu, porque não sabia onde era e disse que era para um lado e

não era”. – Qual a diferença entre mentir e enganar? – Mentir é, por exemplo, uma pessoa má e é boazinha”.

Também a esta menina foram lidas as mesmas histórias e feitas as mesmas perguntas.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “Foi o que disse à mãe que viu um cão que parecia uma vaca, porque um cão metia muito medo mas não era do tamanho de uma vaca” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque disse à mãe que a professora deu-lhe umas notas boas e não lhe deu nada” - Qual dos meninos merecia castigo e porquê? – “Era o menino que viu o cão grande como uma vaca, porque mentiu à mãe”.

Aqui estão as respostas ao segundo grupo de histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “ Foi o menino que disse que lhe doía os pés, porque disse a mãe que lhe doía os pés e não lhe doía nada” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Indicou o sitio errado, ele queria era pregar uma valente partida ao senhor, mas mentiu e não devia ter feito isso” - Qual dos meninos merecia castigo e porquê? – “ O que mentiu a mãe, porque mentiu a mãe, só para não sair de casa”.

Foi chamado também um menino, o L, com 7 anos.

O que é uma mentira? - “Uma mentira é um menino que diz uma coisa e faz outra” - Um menino enganou-se e disse que  $2 + 2$  era 5. Ele mentiu? – “Não, enganou-se” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse a mãe que não tinha sido ele. Terá mentido? – Sim, mentiu, porque tinha deixado cair a chávena e disse à mãe que não tinha sido ele” – Eu acho que a professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30, eu menti? – “Sim, porque se tinha 30 e disseste 40....” - A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Não...se não viu o colega” – O que será mais feio, mentir ou enganar? – “Mentir é mais feio, porque não se deve mentir”.- Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Mentiu, porque indicou o sítio errado”.

De seguida, apresentamos as mesmas histórias a um menino que também tem 7 anos e vamo-lo chamar de **L.**

Qual dos dois meninos é que se portou pior e porquê? - “Foram os dois, porque fizeram os dois uma mentira grave” - Qual dos meninos é que merecia um castigo? – “Os dois, porque mentiram”.

Vejamos agora a resposta às segundas histórias.

Qual dos dois meninos é que se portou pior e porquê? - “ Foram os dois, porque disseram os dois uma mentira. Um mentiu a mãe o outro mentiu a um senhor, um adulto que não conhecia” - Qual dos meninos é que merecia um castigo? – “ Os dois, porque os dois mentiram”.

Vejamos agora as respostas dadas por uma menina também ela de 2º ano, com 7 anos, a quem vamos chamar **R.R.**

O que é uma mentira? – É por exemplo, uma pessoa estar a dizer a mentira, não estar a dizer a verdade” – Um menino enganou-se e disse que  $2 + 2$  era 5, ele mentiu? – “Mentiu, porque  $2+2$  é 4” – Um menino tinha uma chávena e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Ele mentiu? – “Mentiu, porque a chávena foi ele que partiu” – O que é mais feio, dizer uma mentira ou enganar? – “Dizer uma mentira, porque dizer uma mentira está a mentir e devia dizer a verdade” – A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Mentiu, porque não sabia. Se ele não sabia não dizia nada, dizia que não sabia” – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Eu menti? – “Sim, porque a professora tem 30 anos” – O que é mais feio, dizer mentiras ou palavras feias? – “Mentiras, porque se uma pessoa mente e diz que perdeu o lápis e não perdeu, só queria ir conversar com o colega”.

Vejamos as respostas de **R.R** do 2º ano, que tem 7 anos, sobre as histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior? - “Foi o menino das notas, porque mentiu à mãe” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque viu um cão grande que meteu medo e disse que era como uma vaca” – Qual dos meninos merecia castigo e porquê? – “Eram os dois, porque mentiram os dois”.

Vejamos agora as respostas de **R.R** ao segundo grupo de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior? - “ O menino que mentiu a senhor sobre as ruas, porque estava a mentir ao senhor, mas depois o senhor encontrou o caminho certo” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque ele não queria sair de casa, e disse que lhe doía os pés” - Qual dos meninos merecia castigo e porquê? – “ Era o menino que fingiu que lhe doía os pés, porque ele mentiu só para não sair de casa”.

Vejamos o que disse o **D.**, também de 7 anos.

O que é uma mentira? – “É uma coisa feia” – Então diz-me coisas feias – “Roubar” – As pessoas que roubam são mentirosas? – “Algumas sim” – Um menino enganou-se e disse que  $2+2$  era 5. Ele mentiu? – “Sim, porque era 4” – Mentir é uma coisa feia? – “É porque pode enganar as pessoas” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse à mãe que não tinha sido ele. Ele mentiu? – “Sim, porque foi ele que partiu a chávena” – Eu acho que a professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Eu menti? – “Não, porque foi perguntar” – Conta-me uma mentira – “As vacas voam”. - Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Sim, não devia ter dito nada”.

As mesmas histórias e as mesmas perguntas foram feitas ao último menino do 2º ano que tem 7 anos, e a quem vamos dar o nome de **D.**

Qual dos dois meninos é que se portou pior e porquê? - “O das notas, porque mentiu à mãe” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque viu um cão que parecia uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ O das notas, porque disse que tinha boa nota, mas não tinha”.

Observemos as respostas ao segundo grupo de histórias.

Qual dos dois meninos é que se portou pior e porquê? - “ O que mentiu ao senhor sobre as ruas, porque ele mentiu e fez o senhor perder-se por um tempo” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque não queria sair de casa” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ O da segunda história, porque ele mentiu à mãe”.

Posteriormente foi chamada a **I.M**, também ela com 7 anos do 2º ano.

O que é uma mentira? – “É não dizer a verdade”. – O que é para ti uma mentira? - “Não sei...”  
– O que achas que significa a palavra mentira? – “Mentiroso” - Quando é que chamas mentiroso a alguém? – “Quando ele mente.” - Então que achas que poderá ser uma mentira? – “Ai...uma mentira é quando alguém mente a outra pessoa” – Será que é mais feio dizer uma mentira ou enganar? – “Mentir, se calhar é mais feio mentir, porque, tipo, nós... diz assim, “Ah eu já fiz o trabalho” e não tínhamos feito, e isso é uma mentira” - Eu digo-te que  $2+2 = 5$ . É uma mentira ou não? – “Não, porque  $2+2$  é 4, só andei um para cima” – Se não menti, então disse o quê - “Se calhar enganaste te, porque  $2+2$  é 4” - Então o que achas que é enganar?- “É quando uma pessoa diz uma coisa e depois vai ao meio da palavra e engana-se” - O que será pior, dizer uma mentira ou palavras feias? – “È mentir” – Um menino partiu uma chávena e depois disse que não tinha sido ele. È uma mentira ou não? – “Ele disse uma mentira, porque ele partiu a chávena e disse que não a partiu, por isso estava a mentir” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? - “Sim, porque enganou o senhor”.

Vejamos o que disse a menina. **I.M.** a propósito das mentiras.

Qual dos meninos é que se portou pior? – “ Ah...o da segunda história, porque ele mentiu à mãe que tinha dito que a professora lhe tinha dado uma boa nota” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Disse a mãe que tinha visto um cão tão grande como uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O da segunda história, porque tinha mentido”.

Vejamos a respostas dadas sobre o segundo par de histórias

Qual dos meninos é que se portou pior? – “ Foi o da segunda história, porque o menino conhecia bem o nome das ruas e um homem perguntou-lhe onde era uma rua e o menino mentiu ao senhor” - E porque terá o outro menino mentido? – “ Não lhe apetecia sair de casa e mentiu à mãe” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Era o da primeira história, porque mentiu à mãe e não devia fazer isso”.

Por último veio fazer a entrevista uma menina, também ela com 7 anos do 2º ano, a quem vamos chamar de **M.M**

Para ti o que é uma mentira? – “É... dizer asneiras” - Então diz-me asneiras que tu conheças. – “Carago” - Vou-te contar uma história. Um menino partiu uma chávena à mãe e

depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Disse” – Porquê? – “Porque ele partiu a chávena e disse que não foi ele” - Eu digo que tu te chamas Sofia. Disse uma mentira “Sim” – Porquê? – “ Porque chamaste-me Sofia, e eu não sou Sofia, sou Maria” - Por exemplo, um menino disse que  $2+2 = 5$ . Mentiu ou enganou-se? – “ Enganou-se” – Então, se ele se enganou, terá mentido? - “Não, porque ele enganou-se, não mentiu” – Qual achas que é a diferença entre dizer uma mentira e nos enganar-mos? – “Ai....mentir é não dizer as coisas que ele fez e enganar é dizer que ele enganou-se a dizer um número” – Havia um senhor que queria ir para a Rua das Laranjeiras e perguntou a um menino que estava ali perto. E o menino sabia onde era essa rua. E o menino indica-lhe a rua errada. Ele mentiu ao senhor? – “Não, ele enganou” – Porquê? – “Porque devia ter dito a rua certa” – Por exemplo, eu acho que a tua professora tem 40 anos. Depois nós íamos perguntar-lhe e ela dizia que tinha era 35. Achas que mentimos ou enganamo-nos? – “ Enganamos” – Porquê? – “Porque a idade dela não era 40, era 35, nós estávamos enganadas, devíamos ter perguntado”.

Vejamos as respostas dadas por esta menina aos dois grupos de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior? – “ Oh....foram os dois, porque na realidade mentiram os dois” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Eram também os dois, porque ambos mentiram”.

Eis a resposta ao segundo grupo de histórias.

Qual dos meninos é que se portou pior? – “ Foi o menino que mentiu à mãe, porque ele devia ter ido fazer o recado à mãe e não foi, porque disse que lhe doíam os pés” – E porque terá o outro menino mentido? – “ Porque ele quis brincar com o senhor e disse-lhe mal a rua” – Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Era o da primeira história, porque ele mentiu à mãe, nós não devemos dizer mentira e muito menos à nossa mãe”.

Analisando o Quadro 2, praticamente todos os alunos do 2º referem que uma mentira é algo que vai enganar as outras pessoas. Para estas crianças, mentir é dizer algo que não é verdade, mentir é enganar os outros. Nesta idade, para estas crianças mentir é algo como trair a verdade “É não dizer a verdade”. A criança ainda está a trair sem querer a realidade, ou então, começa-se a aperceber que existem coisas que podem e que não podem ser ditas. Assim, se diz algo que não deve, sabe que poderá estar a fazer ou a dizer algo que não está correcto e que poderá levá-la a ter um castigo ou não. Mantêm-se

a propensão, como foi mostrado anteriormente, de afirmar que a mentira é “algo que não é verdade”. Apenas uma criança assemelhou a mentira a palavras feias, mas prontamente respondeu, que o acto de roubar é uma coisa feia “–“É uma coisa feia” – Então diz-me coisas feias – “Roubar” . Nesta situação, a criança afirma que dizer uma mentira é feio, e exemplo disso mesmo é o acto de roubar. Há igualmente uma referência ao que os mais velhos lhe possam dizer ou fazer se disser algo que não é verdade, ou uma referência à heteronomia quando se afirma que não se deve enganar nem a mãe nem o senhor mais velho.

Verificamos que quase todos os alunos do 2º ano deram respostas muito similares. Mais uma vez, podemos observar que também estes alunos julgam a mentira do menino que mentiu sobre as notas como a mentira mais grave. Todas a crianças referem que não se deve mentir à mãe, sendo isso algo muito mau.

Quadro 2 – Análise da Mentira dos meninos de 2º ano

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva.	Mentira exige intenção de enganar.
A. F	7 anos			X
L.	7 anos		X	
R.R	7 anos		X	
D	7 anos	X	X	X
I. M	7 anos		X	
M.M	7 anos		X	X

Veremos de seguida se os alunos de 3º ano apresentam as mesmas respostas, tendo eles já 8 anos.

O primeiro menino a ser chamado foi o **B.M**, com 8 anos e do 3º ano.

O que é uma mentira? – “ É uma coisa que não se deve fazer porque podes mentir às pessoas” – O que é mentir? – “É uma coisa para enganar os outros” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu? – “Não, enganou-se” – um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não tinha sido ele. Ele mentiu? – “Sim, porque ele mentiu à mãe” – O que é mais feio, mentir ou enganar? – “Mentir, porque é pior” – A tua professora tem 40 anos, mas na realidade ela tem é 30. Eu menti? – “Não, tu achaste que ela tinha 40” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Ele enganou o senhor, não mentiu. Ele nem sabia o nome da rua” – A professora pediu a um menino para ir chamar o colega ao recreio. O menino foi ao recreio e não viu o colega, e diz à professora que não viu o colega. Entretanto o colega chega à sala. O menino mentiu à professora? – “Hum...ele não o viu”.

Perante as mesmas histórias e sendo feitas as mesmas perguntas, vejamos as suas respostas do **B.M.**

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “Foi o que disse ter boas notas, porque enganou a mãe” - E porque terá o outro menino mentido? - “Porque disse que viu um cão grande como uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ O que disse à mãe que teve boas notas, porque fez uma mentira”

Vejamos agora as respostas dadas pelo mesmo aluno às segundas histórias apresentadas.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “ Bem....ambos mentiram, porque um mentiu a mãe e o outro mentiu ao senhor....não fizeram a coisa correcta” – Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Assim, eram os dois, mereciam os dois o castigo, ambos fizeram algo que não deviam, ambos mentiram”.

Segundo este aluno, uma mentira é “ É uma coisa que não se deve fazer porque podes mentir às pessoas” – O que é mentir? – “É uma coisa para enganar os outros”. Pode-se notar que as respostas dadas por este menino não são respostas tão infantis como as que foram dadas pelos meninos do 1º ano. Ele já vê na mentira e intenção de trair a verdade e com isso prejudicar o outro. Quanto às histórias, o menino identifica como culpados ambos os meninos em ambas as histórias, dizendo que ambos mentiram.



Depois foi chamada uma menina, a **S**.

O que é uma mentira? – “Uma mentira é uma coisa muito feia que as pessoas fazem às outras para roubar coisas que elas têm” – O que é dizer coisas feias? – “É uma coisa mesmo muito feia” – Diz-me palavras feias – ..... – Nojento, é uma palavra feia? – “Sim, é” – Mas é mentira? – “Se a estiver a chamar a alguém é” – Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou um engano? – “É um engano, porque  $2+2$  é 4” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Sim, disse uma mentira, porque foi ele” – Eu acho que tu tens 9 anos, estou a mentir? – “Tu estás enganada, porque eu tenho 8 anos” – O que é mais feio, dizer mentiras ou enganar? – “Dizer mentiras, porque isso não se pode fazer” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não, porque ele não sabia o nome das ruas”.

Vejamos o que disse a **S**, que tem também 8 anos. As suas respostas foram estas sobre as histórias apresentadas:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “ O que disse que tinha a nota boa, porque a professora não lhe tinha dado nota nenhuma” - E porque terá o outro menino mentido? - “Porque um cão nunca pode ser do tamanho de uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Era aquele que disse que tinha notas boas à mãe, porque ele ainda não tinha visto as notas e podia ter notas más”.

Vejamos as respostas dadas pela mesma menina ao segundo grupo de histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “ Foi o que não queria ir fazer o recado à mãe, porque ele estava bem, ele apenas não queria sair de casa, e estava a brincar...” - E porque terá o outro menino mentido? - “Porque fez de propósito para enganar o senhor, enganou-o de propósito, mas o senhor encontrou a rua - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “É o da segunda história, porque ele fez de propósito para enganar o senhor”

Já esta menina identifica a mentira como “Uma mentira é uma coisa muito feia que as pessoas fazem às outras para roubar coisas que elas têm” – O que é dizer coisas feias?

– “É uma coisa mesmo muito feia”. Nota-se alguma confusão entre a mentira e dizer palavras feias, no entanto, esta esclarece que uma palavra feia só é mentira se atribuirmos a alguém essa palavra feia. Nojento, é uma palavra feia? – “Sim, é” – Mas é mentira? – “Se a estiver a chamar a alguém é”. Na primeira história, a menina identifica como sendo mais culpado o menino que mentiu à mãe sobre a nota, já no segundo grupo de histórias, é culpado o menino que não queria fazer o recado à mãe. Acha igualmente responsável o menino que disse a morada errada, porque “o senhor encontrou a rua”. Assim, podemos dizer que a menina começa a apresentar juízos de responsabilidade subjectiva.

Depois veio uma outra menina para a entrevista, a **B.H**

O que é uma mentira? – “Uma mentira é quando as pessoas não dizem a verdade” – Porque razão é que as pessoas não dizem a verdade? – “Porque têm medo que lhe ralhem” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou não? – “Ele não mentiu, enganou-se a fazer a conta” – Dizer mentiras é o mesmo que enganar? – “A mentira nós podemos saber as coisas e não as fazermos como sabemos, o engano é quando não sabemos as coisas e dizemos outra coisa” – Dizer mentiras é a mesma coisa que dizer palavras feias? – “Não, dizer mentiras é pior, porque é não dizer a verdade” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Mentiu, porque foi ele que partiu a chávena” – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade ela tem 30. Eu menti? – “Não, porque não sabias a idade dela” – O que é mais feio, mentir ou enganar? – “Mentir, porque sabemos as coisas e não dizemos a verdade” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não, ele não sabia”.

As suas respostas foram estas sobre as histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “O da segunda história, porque a professora não lhe tinha dado nota nenhuma e disse à mãe que a professora lhe tinha dado uma nota boa” - E porque terá o outro menino mentido? - “Porque acho que não existe um cão do tamanho de uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O da segunda história, porque mentiu”.

Estas são as respostas da **B.H** ao segundo grupo de histórias:

“Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Bem...foi o menino que mentiu ao senhor de propósito para ele se enganar na rua, não devia ter mentido, porque mentir é algo que não devemos fazer” - E porque terá o outro menino mentido? - “Porque não queria sair de casa, queria continuar a brincar no quarto e quando a mãe lhe pediu para fazer o recado ele inventou uma desculpa” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “É o menino que mentiu ao senhor, porque não o devia ter feito, se não sabia a rua não dizia nada, mas sabendo devia dizer a verdade”

Observemos as respostas dadas por esta menina também ela de 3º ano. Quanto questionada sobre o que era uma mentira, respondeu que era “Uma mentira é quando as pessoas não dizem a verdade”. Tal como refere Piaget no seu livro, esta definição começa a ser comum entre os 6 e 10 anos. Refere ainda que se mentir os adultos podem ralhar. No entanto, estabelece a diferença entre mentira e engano e afirma que dizer mentiras e palavras feias não é a mesma coisa “A mentira nós podemos saber as coisas e não as fazemos como sabemos, o engano é quando não sabemos as coisas e dizemos outra coisa” – Dizer mentiras é a mesma coisa que dizer palavras feias? – “Não, dizer mentiras é pior, porque é não dizer a verdade”. Quanto às histórias apresentadas, no primeiro grupo de histórias, a menina afirma que o menino que se portou pior foi o que mentiu à mãe sobre as notas, já no segundo grupo de histórias, o menino mais culpado foi o menino que mentiu ao senhor sobre o nome das ruas. Apercebemo-nos nestas respostas, que a menina tem já presente a ideia de responsabilidade subjectiva, pois vê que foram mentiras intencionais.

Para a entrevista, seguidamente veio uma outra menina, a **C.** vejamos o que ela disse.

O que é uma mentira? – “É quando uma pessoa não diz a verdade” – E quando é que uma pessoa não diz a verdade? – “Quando por exemplo, fez uma coisa e não quer admitir, tem medo de admitir” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou não? – “Enganou-se” – Um menino tinha uma chávena e partiu-a. Depois disse que não tinha sido ele. Ele terá mentido? – “Sim, porque foi ele que partiu a chávena e devia dizer” – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade só tem 30. Eu menti? – “Não, enganaste-te na idade dela” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o

senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não, porque ele não podia ter mentido, ele não sabia onde era a rua”.

Observemos o que disse **C** sobre o primeiro grupo de histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Aquele que disse que a professora lhe tinha dado uma boa nota” – E porque terá o outro menino mentido? - “Porque não existem cães do tamanho de uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O que disse à mãe que tinha recebido boas notas, porque ele não tinha recebido nota nenhuma e foi dizer uma mentiu à mãe”

Vejam agora as respostas ao segundo grupo de histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi a do senhor, porque o menino mentiu ao senhor ao indicar a direcção errada, mas o senhor não se enganou ” – E porque terá o outro menino mentido? - “Ora...mentiu à sua mãe, porque a mãe queria que ele fosse fazer um recado e ele não queria sair, então inventou e disse que lhe doía os pés” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Foi o menino da segunda história, porque mentiu à sua mãe”

Já esta menina, afirma que mentira é – “É quando uma pessoa não diz a verdade” – E quando é que uma pessoa não diz a verdade? – “Quando por exemplo, fez uma coisa e não quer admitir, tem medo de admitir”. Há na resposta uma referência à norma vinda de fora. Há o receio de ser castigada. Aqui, a menina **C** refere que mentira é quando a pessoa não diz a verdade, e não diz essa verdade quando fez algo de mal e não o quer admitir. Ou seja, a criança sabe que não deve mentir, mas mesmo assim mente, sabendo que fez algo de errado.

Já nas histórias, também usadas por Piaget, esta menina refere que o menino que se portou pior foi o que disse a mãe que tinha tido uma boa nota, porque o menino que disse ter visto um cão grande como uma vaca, não estava a mentir. Na segunda história, o menino culpado é o que enganou o senhor. Esta menina afirma que este foi o mais culpado pois mentiu ao senhor sobre a localização da rua. Também esta menina manifesta já um juízo de responsabilidade subjectiva.

Chamamos a seguir o menino **F**.

O que é uma mentira? – “Uma mentira é não dizer a verdade” – Quando é que não dizemos a verdade? – “Quando estamos com medo de dizer uma mentira” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou não? – “Não é bem mentira, pode-se ter enganado a fazer as contas” – Dizer mentiras e enganar é a mesma coisa? – “Não, porque mentir é uma coisa mais feia” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Mentiu, porque não disse a verdade” – Acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade tem 30. Eu menti? – “Não, pensaste que ela teria 40” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Não mentiu bem, porque ele não queria enganar o senhor”.

### Observemos a resposta de F.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “O que disse à mãe que tinha boa nota, porque o que viu o cão, o cão podia ser muito grande e o outro ele chegou à escola e a professora disse que ele não tinha boa nota” - E porque terá o outro menino mentido? – “Para a mãe não ficar zangada com ele” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Era o das notas, porque mentiu e disse que tinha boas notas”

### As respostas do F. às mesmas perguntas mas a histórias diferentes:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o menino que mentiu à mãe” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque foi mentir a uma pessoa adulta, ao senhor, mas este encontrou o caminho” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Foi o das ruas, porque o menino fez de propósito para lhe mentir, o outro menino só não queria sair de casa”.

Para este menino, mentira é “Uma mentira é não dizer a verdade” – Quando é que não dizemos a verdade? – “Quando estamos com medo de dizer uma mentira”. Mais uma vez, uma resposta muito semelhante às respostas dadas por estes alunos do 3º ano. A mentira é assim “não dizer a verdade”, logo o menino sabe que isto é um acto intencional. Nas histórias de Piaget, esta menina no primeiro grupo de histórias diz que o menino mais culpado é o que mentiu à mãe sobre as notas, e no segundo grupo de histórias, o menino que se portou pior foi o das ruas porque o menino fez de propósito para lhe mentir. Também este menino tem já

presente a ideia de responsabilidade subjectiva, pois vê que foram mentiras intencionais.

Por último, veio um outro menino, o **BER**.

O que é uma mentira? - “Uma mentira é....um menino que diz que hoje me dá um presente e depois não dá” – Dizer palavras feias é o mesmo que mentir? – “Não, porque as palavras feias são nomes e as mentiras é mentir” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou não? – “Não, foi um engano. Se for um engano do 1º/2º ano não é grave, mas se for do 3º/4º ano é grave” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Mentiu e é muito grave....foi ele e não admitiu” – Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava. Ele mentiu? – “Quer dizer...ele não sabia o nome das ruas..., logo não mentiu” – Eu acho que a tua professora tem 40 anos, mas na realidade ela tem 30. Eu menti? – “Não, foi um pequenino engano”.

. Vejamos que disse o **BER**. na entrevista sobre as histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “É o menino que chegou a casa quando regressou da escola e disse à sua mãe que a professora lhe tinha dado uma boa nota, no entanto, a professora não lhe tinha dado nota nenhuma, porque mentiu à sua mãe” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque disse que viu um cão grande como uma vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O que chegou a casa e disse à mãe que tinha tido uma boa nota, porque mentiu”.

Vejamos as respostas do último menino do 3º ano ao segundo grupo de histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o que mentiu ao senhor sobre o nome das ruas” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque não queria sair de casa e achou que se dissesse que lhe doíam os pés a mãe já não o mandava fazer o recado” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Era o menino da segunda história, porque fez muito mal em mentir ao senhor, ainda mais um desconhecido”

Por último, este menino define mentira como “Uma mentira é....um menino que diz que hoje me dá um presente e depois não dá” – Dizer palavras feias é o mesmo que

mentir? – “Não, porque as palavras feias são nomes e as mentiras é mentir”. Este menino já não define mentira como algo que é apenas faltar à verdade. Afirma claramente que palavras feias e mentiras não são a mesma coisa, pois as palavras feias são nomes, as mentiras é quando se mente. Quanto às histórias, no primeiro grupo de histórias, afirma que o menino que se portou pior foi o que mentiu à mãe sobre as notas e no segundo grupo de histórias, o que se portou pior foi o que mentiu sobre a localização da rua. Também neste caso, se pode dizer que o menino tem presente a ideia de responsabilidade subjectiva.

Nesta altura as respostas dadas pelas crianças do 3º ano já não são muito semelhantes às das crianças do 2º ano. Para estas crianças a mentira é “É uma coisa que não se deve fazer porque podes mentir às pessoas”; “Uma mentira é quando as pessoas não dizem a verdade” ou ainda “Uma mentira é uma coisa muito feia que as pessoas fazem às outras para roubar coisas que elas têm”.

Nota-se pela resposta, que o acto de mentir vai contribuir para que se minta à outra pessoa, ou seja, que ao mentir não se esteja a dizer a verdade intencionalmente. Agora, a criança começa a apercebe-se que ao mentir vai estar a não dizer a verdade ao outro, o que pode ser mau. A criança diz a mentira porque “Quando por exemplo, fez uma coisa e não quer admitir, tem medo de admitir”. Logo, ao não dizer a verdade, ao não admitir que fez algo de mal, isto pode levá-la a sofrer consequências, daí o medo. Nesta fase, a criança apercebe-se que existe uma diferença entre a verdade e a mentira, pois vê que mentir é algo de errado e incorrecto, eles mentem porque sabem que os colegas podem acreditar neles

Analisando o quadro 3, podemos notar que algumas crianças ainda dizem que a mentira é “não dizer a verdade”. Ou seja, para estas crianças a mentira é algo que não está de acordo com a realidade, é uma omissão da verdade, algo que não está certo. A mentira é ainda uma maneira de enganar a outra pessoa, algo que implica o outro, e que o poderá prejudicar.

Quadro 3 – Análise da Mentira dos meninos de 3º ano

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva	Mentira exige intenção de enganar.
B.M	8 anos		X	X
S	8 anos	X		X
B.H	8 anos		X	X
C	8 anos			X
F	8 anos	X	X	X
Ber	8 anos		X	X

Observemos agora as respostas dadas pelos alunos do 4º ano, que têm 9 anos, relativamente à mentira.

O primeiro a ser chamado é um menino, o **A**.

O que é uma mentira? – “É uma coisa que não se deve dizer” – E não se deve dizer porquê? – “Porque podemos estar a mentir aos outros e eles não vão gostar” – Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Sim, porque foi ele que partiu a chávena e não quis dizer” – Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? - “Não”. - Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou enganou-se? – “Enganou-se”.

. Vejamos as respostas de **A** sobre as histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o que disse que a professora lhe deu boa nota, porque mentiu à mãe” - E porque terá o outro menino mentido? – “Ele não mentiu, ele ficou com medo e disse que o cão era grande como a vaca” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O que disse que a professora lhe deu boa nota, porque não se deve mentir aos pais e também porque na realidade a professora não lhe deu nenhuma nota”.



Estas foram as respostas de **A** ao segundo grupo de histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o da segunda história, porque fez de propósito para mentir ao senhor” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque não lhe apetecia sair de casa para fazer o recado à mãe” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Eram os dois, ambos mentiram, embora fossem mentiras a pessoas diferentes, um foi à sua mãe e outro a um desconhecido, mas ambos mereciam um castigo”

Agora, começamos a ter respostas um pouco diferentes das anteriores. Quando questionado sobre o que é uma mentira, este aluno de 4<sup>o</sup> ano, refere que “É uma coisa que não se deve dizer” – E não se deve dizer porquê? – “Porque podemos estar a mentir aos outros e eles não vão gostar”. Neste momento, o menino já está a ter em conta aquilo que a outra pessoa pode sentir, se for dita uma mentira. Ou seja, não se deve mentir pois podemos correr o risco de intencionalmente enganar o outro.

Quanto às respostas dadas sobre as histórias, o menino refere que no 1<sup>o</sup> caso, o menino das notas é o mais culpado. No segundo caso, os meninos foram os dois culpados, por terem ambos mentido. Este menino tem já presente a ideia de responsabilidade subjectiva, pois vê que foram mentiras intencionais.

Seguidamente, veio mais um menino, o **J**.

O que é uma mentira? – “São palavras que não se devem dizer, porque não são verdade e depois os nossos colegas não vão gostar, e também não gostávamos que nos fizessem o mesmo” – Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou não? – “ Não é uma mentira, é mais um engano, porque podemos nos enganar e não estar a mentir” – Dá-me um exemplo – “O que foi dito agora, que  $2+2$  é 5, e não é, é 4” - Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? - Não, porque nós não sabíamos a idade dela, não íamos fazer de propósito para mentir”. - Um menino tinha uma chávena na mão e partiu-a, depois disse que não foi ele. Ele disse uma mentira? – “Sim, foi uma mentira”.

Vejamos as respostas dadas por **J**..

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o menino que disse a mãe que tinha tido uma boa nota, porque na realidade não teve nota nenhuma e mentiu, ele estava a inventar. E o outro menino porque terá mentido? - “O outro só disse que viu um cão grande como uma vaca e aí ele estava a exagerar porque não há cães tão grandes” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Eram os dois, porque ambos disseram mentiras”.

Outras histórias mas as mesmas perguntas, vejamos as respostas de **J**:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foi o menino que mentiu de propósito ao senhor sobre a rua, porque o menino sabia onde era a rua, e deu a indicação errada” – E o outro menino, porque terá mentido? – “Não lhe apetecia sair e disse aquilo” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Eram também os dois, porque ambos mentiram a alguém, e não se deve mentir, principalmente quando se faz de propósito”

Neste diálogo com este menino, também nos podemos aperceber que as respostas dadas foram muito semelhantes às dadas pelo anterior. Uma mentira é “São palavras que não se devem dizer, porque não são verdade e depois os nossos colegas não vão gostar, e também não gostávamos que nos fizessem o mesmo”. Aqui podemos ler que a mentira é algo que pode ir contra a vontade ou até mesmo magoar o outro. É visível que neste momento, o menino já não diz mentiras devido ao medo de ir para o castigo, mas sim, porque já tem em conta o outro e de que forma é que a mentira, sendo ela intencional vai prejudicar o outro. Nota-se na resposta o princípio da reciprocidade “e também não gostávamos que nos fizessem o mesmo”

Relativamente às histórias, também aqui as respostas foram iguais. Para este menino, ambos os meninos disseram mentiras, sendo por isso igualmente culpados, pois ambos mentiram. Este menino tem já presente a ideia de responsabilidade subjectiva, pois consegue ver que foram mentiras intencionais, “ principalmente quando se faz de propósito”.

Veio um outro menino para a entrevista, o **G**.

O que é uma mentira? – “ É quando dizemos uma coisa má por trás das costas dos outros” - Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou enganou-se? – “Enganou-se, porque fez mal a conta” - Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu

dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? – “Não, apenas não sabíamos a idade dela, mas não é uma mentira”

Eis o que disse o **G**.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foram os dois meninos, porque ambos mentiram. Foram situações diferentes, mas ambos mentiram” – Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Os dois, porque ambos mentiram e mereciam os dois o castigo”.

Vejamos o que respondeu o menino ao segundo grupo de histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Foram os dois outras vez, porque mentiram.” – “Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – Eram os dois, ambos mentiram”

Observemos agora as respostas dadas por este menino de 4<sup>o</sup> ano. Para ele uma mentira é “ É quando dizemos uma coisa má por trás das costas dos outros”. Mais uma vez é dada uma resposta semelhante às outras. Para este menino a mentira começa a ser toda a afirmação que é intencionalmente falsa. Quanto às histórias, o aluno refere que em ambas as historias os meninos mentiram, embora fosse mentiras diferentes, mas ambos os meninos disseram mentiras, centrando-se mais no “faltar à verdade” do que nas intenções daquele que mente.

De seguida, foi chamada uma menina, a **C**.

O que é uma mentira? – “ Para mim uma mentira é quando alguém engana a outra pessoa de propósito” – Mas engana de que forma? – “Quando se diz que fez algo e na realidade não fez” - O que é mais feio, será mentir ou enganar? – “É mentir, porque estamos a enganar alguém” – Um menino disse que 2+2 era 5. Ele mentiu ou enganou-se? – “Ele enganou-se, isso não é uma mentira”. – Dizer uma mentira é uma coisa muito grave ou não? - “É, porque estamos a enganar as outras pessoas” - Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? – “Não, nós apenas nos enganamos”.

Analisemos o que disse a **C** sobre as mesmas histórias.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – Portaram as duas, porque mentiram igualmente as duas, um disse que viu um cão grande como uma vaca, e isso é uma mentira, o outro fez pior, pois disse que tinha recebido uma boa nota e não recebeu nada” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Os dois também, mentiram os dois”.

Estas são as respostas da **C** às segundas histórias:

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “Portaram-se mal os dois meninos, porque os dois mentiram, disseram mentiras” – Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ Os dois, mentiram os dois”.

Mais uma vez, aqui está presente nas respostas dadas por esta menina, que a mentira é algo que é feito de propósito, logo a mentira, como foi referido é uma afirmação que é intencionalmente falsa “ Para mim uma mentira é quando alguém engana a outra pessoa de propósito” – Mas engana de que forma? – “Quando se diz que fez algo e na realidade não fez”. A mesma menina reconhece que enganar e mentir não é a mesma coisa, O que é mais feio, será mentir ou enganar? – “É mentir, porque estamos a enganar alguém”. Nas respostas das crianças começam a aparecer as referências ao outro, a outros, dando claros sinais do abandono do egocentrismo. Nas histórias, acontece o mesmo que nos casos anteriores, em que para esta menina, ambos os meninos disseram mentiras. Ao avaliar as mentiras na dá importância às intenções, nem às consequências. Avalia-as objectivamente culpando os dois igualmente.

Depois veio uma outra menina, a **M.F.**

O que é uma mentira? – “É uma coisa que as pessoas dizem que não é verdade, para enganar as outras pessoas de propósito” – E o que é enganar? – “Enganar, é por exemplo, eu fazer um exercício, e enganei-me no resultado” – Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou não? – “Não, isso é enganar” - Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? – “Não, isso não é uma mentira”

Vejamos o que disse a **M.F** quando a sua entrevista.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê – “Foi o menino da nota, porque a professora não lhe tinha dado nota nenhuma e ele tinha ido para casa dizer que tinha tido uma boa nota, se calhar era pior” – E porque terá o outro menino mentido? – “ Se calhar, mentiu porque não queria que a mãe soubesse que ele tinha tido medo do cão” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “ O da nota, porque ele fez uma mentira muito grande, porque se a professora não lhe tinha dado nenhuma nota e ele vem para casa dizer que tinha uma nota muito boa, a mãe pensou que ele tinha uma boa nota e depois, se calhar não havia nota nenhuma”

As mesmas perguntas, mas histórias diferentes.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? – “ Foi o menino que enganou de propósito o senhor ao mandá-lo para a rua errada” - E porque terá o outro menino mentido? – “Não queria para de brincar” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Devia-se de castigar os dois meninos, porque mentiram os dois”

Mais uma vez, uma definição de mentira idêntica a todas a anteriores – “ É uma coisa que as pessoas dizem que não é verdade, para enganar as outras pessoas de propósito” - E o que é enganar? – “Enganar, é por exemplo, eu fazer um exercício, e enganei-me no resultado” – Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou não? – “Não, isso é enganar”. Aqui também podemos observar que esta menina também faz a distinção entre mentira e engano, atribuindo significados diferentes a estes conceitos. Quanto às histórias, é-nos apresentado um cenário diferente. Para esta menina, na primeira história, o menino que é mais culpado é o menino que mentiu à mãe sobre as notas, já na segunda história, os meninos são igualmente culpados.

Por fim, veio para a entrevista a última menina do 4º ano, é a **B**.

O que é uma mentira? – “ Uma mentira é se alguém perguntar alguma coisa e nós sabemos a resposta, mas mesmo assim mentimos” – Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou não? – “Não, isso é mais um engano, tal como nos podemos enganar a fazer os trabalhos” - Por exemplo, nós estávamos sentados e víamos um senhor passar e eu dizia-te que ele tinha 30 anos. Depois perguntávamos ao senhor e ele dizia-nos que tinha 26. Nós mentimos? – “Bem...nós não sabíamos mesmo a idade dele...se soubéssemos e disséssemos errado, aí é que estávamos a mentir, assim não”

Por último temos uma menina, com 9 anos também ela do 4º ano, a qual denominamos de **B**.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “Acho que foi aquele que disse à mãe que a professora lhe tinha dado uma boa nota, porque a professora não lhe tinha dado nenhuma nota e ele foi dizer à mãe que tinha recebido uma nota boa. Mas o outro menino tinha visto um cão grande e foi dizer à mãe que o cão era grande como uma vaca, mas se calhar, a mãe sabia que não existem cães tão grandes como uma vaca” - E porque terá o outro menino mentido? – “Porque se calhar era um menino pequenino e disse que era tão grande como uma vaca, porque as vacas para os meninos pequeninos são muito grandes” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “O que mentiu sobre a nota, porque ele sabia muito bem que a mãe ia acreditar que lhe tinham dado uma boa nota”.

Eis o que disse esta menina ao segundo grupo de histórias apresentadas.

Qual das crianças é que se portou pior e porquê? - “Foi o menino que mentiu ao senhor, pois mentiu-lhe dizendo que a rua era para um lado e era para o outro, e fez de propósito” - E porque terá o outro menino mentido? – “Não queria sair de casa e mentiu a mãe, dizendo que lhe doía os pés e não doía absolutamente nada” - Qual dos meninos é que merecia um castigo e porquê? – “Era o que mentiu ao senhor, porque não devia ter mentido a um estranho, e o senhor até podia estar com pressa”.

Vejamos o que foi dito pela última menina sobre a definição de mentira e sobre as histórias de Piaget, usadas neste trabalho. Quanto à mentira, – “Uma mentira é se alguém perguntar alguma coisa e nós sabemos a resposta, mas mesmo assim mentimos” - Dizer que  $2+2$  é 5, é uma mentira ou não? – “Não, isso é mais um engano, tal como nos podemos enganar a fazer os trabalhos”. Com esta idade, não existe já a obrigação de não mentir imposta pela coação adulta, já não há a tendência para considerar a mentira de uma forma inteiramente realista, independentemente das intenções. Nas histórias a resposta dada por esta menina é semelhante à resposta dada pela menina anterior. Na primeira história, considera mais culpado o menino que mentiu à sua mãe sobre as notas, já no segundo grupo de histórias considera mais culpado o menino que mentiu intencionalmente o senhor sobre as ruas. Esta menina tem já presente a ideia de responsabilidade subjectiva, pois vê que foram mentiras intencionais, e dos danos causados “o senhor até podia estar com pressa”, mostrando-se aberta ao altruísmo.

Podemos notar, que as respostas dadas pelas crianças do 4º ano foram todas muito parecidas entre elas. Nesta altura, e de acordo com os estádios de Piaget, estas crianças encontram-se agora no estágio das operações concretas, e como tal já não possuem um pensamento tão egocêntrico como as outras do 1º e 2º ano. Pelo contrário, apresentam agora um raciocínio bastante operatório. Assim sendo, é a partir desta idade que muito dos pensamentos das crianças vão mudar, sofrer alterações. Deixam de ter um pensamento cheio de fantasias, para começarem a dar respostas muito concretas. Desta forma, todos os alunos do 4º ano, quando confrontados com a pergunta, respondem que a mentira é algo que leva a enganar a outra pessoa de propósito “ É uma coisa que as pessoas dizem que não é verdade, para enganar as outras pessoas de propósito”. Este enganar de propósito leva-nos a pensar que nesta altura, já com 9 anos, as crianças já vêem a mentira como algo que é feito de propósito para induzir e enganar o outro propositadamente

Ao analisarmos o Quadro 4, apercebemo-nos que as respostas dadas por estes alunos e alunas de 9 anos, já demonstram uma responsabilidade subjectiva, pois já têm em conta que a mentira pode ser intencional, no sentido de querer mentir de propósito ao outro. Ao mentir ao outro propositadamente, estes já revelam que a mentira pode magoar, já não vêm como sendo sagrado o que diziam os adultos, quando anos atrás punham de castigo os mais novos por mentirem.

No mesmo quadro, temos as respostas dadas pelos alunos do 4º ano, este têm 9 anos de idade, e como tal encontram-se (ou não), no estágio das operações concretas. Como tal, também a sua forma de pensar é diferente.

Para além de se referirem às intenções de quem mente, reparam no dano causado a outros, abandonando posições tipicamente egocêntricas, e têm em conta a reciprocidade e pensar no que acontece ao outro.

Os dois exemplos de histórias, também usada por Piaget e publicadas no seu livro “O juízo moral”, procuram ilustrar que desde muito cedo a criança começa a ter consciência do que é mentir. O acto de mentir pode mesmo ser visto como um acto intencional, o não dizer a verdade, um acto verbal ou ate mesmo um acto social pois dizem-se mentiras a outras pessoas. Por um outro lado, o discurso das crianças vem também estar de acordo com as

observações feitas por Piaget, pois as crianças desde muito cedo que se apropriam da importância de dizer a verdade; inicialmente, a mentira é assimilada à realidade que a criança conhece, a situações reais; a frase “Não se pode dizer mentiras”, não pelo seu valor social, mas porque pode pôr em risco a confiança mútua e porque a autoridade adulta não o permite.

Quadro 4 – Análise da Mentira dos meninos de 4º ano

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva	Mentira exige intenção de enganar.
A	9 anos		X	X
J	9 anos			X
G	9 anos			X
C	9 anos			X
M.F	9 anos			X
B	9 anos			X

Depois de uma pequena conclusão da tabela das respostas dadas pelos alunos do 4º ano, vejamos agora a tabela final com as respostas de todas as crianças, de modo a fazer-se uma conclusão final

## 4.2 - Análise da tabela final

Agora podemos fazer uma análise final às respostas dadas pelos alunos sobre o que estes entendem sobre a mentira.

Podemos observar, que as crianças com 6 anos definem a mentira como sendo uma coisa feia, para elas a mentira define-se como sendo algo feio. Tal como diz Piaget, ao definirem a mentira como uma coisa feia, não quer dizer,



que estas não saibam o que é uma mentira. Pelo contrário, ao dizer que a mentira é uma coisa feia, a criança sabe que mentir consiste em não dizer a verdade. Estas não tomam uma coisa pela outra, apenas assemelha as duas coisas.

Gradualmente, as respostas dadas pelas crianças vão-se modificando. Se numa fase inicial, as crianças diziam que mentir era uma coisa feia, com nove anos, as crianças já se apercebem que quando se mente está-se a enganar o outro propositadamente.

Podemos concluir que de uma forma progressiva, a criança vai definindo a mentira de uma forma mais ampla, percebendo que não deve dizer mentiras, mas que, em algumas situações, estas podem ser ditas. Inicialmente, a mentira é avaliada não pela intenção de enganar, mas pelo seu exagero e distância quanto à realidade pois “não existem cães tão grande como as vacas”, mas também pela não obediência às regras que são prescritas pelos adultos “não devia mentir à mãe”. No entanto, e com o passar do tempo, a criança vai aos poucos construindo regras morais que são fundamentadas no respeito mútuo e que vão levar à autonomia. Depois do realismo há uma evolução para o realismo moral, e desta para a responsabilidade. Dá referência à autoridade adulta, passa-se para a objectividade dos actos e só mais tarde para as intenções do sujeito. Ainda que, apenas mais tarde surja uma autonomia moral que é fortemente marcada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo, as crianças com 6/7 anos de idade já conseguem evoluir na consciência da obrigação moral heterónoma para a consciência do dever. Começa a manifesta-se uma evolução que se mostra na possibilidade de poderem fazer juízos sobre as acções praticadas pelos outros.

No entanto, as crianças quando são mais novas estão restritas a situações que são concretas, bem como à sua experiência. Muitos foram os estudos que se apoiaram no que foi feito por Piaget, nomeadamente ao apresentar dois pares de histórias, como foi feito aqui, que são caracterizadas por dois parâmetros, a intencionalidade e a gravidade das consequências. Numa das histórias o acto foi cometido sem má intenção e noutra história o acto é cometido com más intenções (Matta, 2001). Assim, e como foi mostrado nas respostas dadas, os alunos fazem inicialmente o seu juízo com base na informação que é apresentada, por norma, tendo em conta a gravidade da

situação, e só mais tarde é que estas são capazes de conseguir ver qual a criança que fez bem ou mal.

5- Quadro geral com todos os alunos e seu modo de ver a mentira

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva	Mentira exige intenção de enganar.
Br	6 anos	X	X	X
Mu	6 anos	X		X
Mart	6 anos	X	X	X
P. T	6 anos	X	X	X
Bi	6 anos	X	X	
Sal	6 anos	X	X	
A. F	7 anos			X
L.	7 anos		X	
R.R	7 anos		X	
D	7 anos	X	X	X
I. M	7 anos		X	
M.M	7 anos		X	X
B.M	8 anos		X	X
S	8 anos	X		X
B.H	8 anos		X	X
C	8 anos			X
F	8 anos	X	X	X
Ber	8 anos		X	X
A	9 anos		X	X
J	9 anos			X
G	9 anos			X
C	9 anos			X
M.F	9 anos			X
B	9 anos			X

#### 4.3- Análise das respostas dadas pelos alunos sobre a conservação da massa e do líquido

Quisemos igualmente saber se as evoluções sobre a mentira estavam associadas à idade das aquisições de conservação. Escolhemos a conservação da massa e a conservação dos líquidos. Também estas provas de conservação da massa e dos líquidos foram feitas por Piaget muitos anos antes, para poder verificar em que altura é que as crianças conseguem deixar de ter um pensamento egocêntrico, para conseguirem adquirir a noção de reversibilidade.

Assim, pretende-se verificar e compreender se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma está associada às fases de conservação (da massa e do líquido) e de reversibilidade.

A primeira prova de conservação a ser feita junto dos alunos foi a de conservação da massa. Dispúnhamos de duas bolas de plasticina de diferentes cores (rosa e amarela). De seguida, uma das bolas (a cor-de-rosa), era transformada numa salsicha/ serpente. Colocaram-se algumas questões aos alunos, nomeadamente: “Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? Qual é a bola que tem mais plasticina? E menos plasticina?”

Vejamos então, de que forma responderam os alunos de 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano) às provas de conservação de massa e quais as suas respostas.

##### 4.3.1 – Conservação da massa

Inicialmente mostramos duas bolas feitas de plasticina. Uma amarela e outra cor-de-rosa. Perguntou-se aos alunos se existia a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas. De seguida, a bola cor-de-rosa mudou de forma e foi transformada numa salsicha e a outra bola (amarela) permaneceu igual e foi feita a pergunta, qual das duas bolas tinha mais e menos plasticina. Vejamos agora quais as respostas dadas pelos alunos do 1º ano à prova de conservação da massa.

A primeira menina a ser chamada é do 1º ano a quem vamos chamar de **BR.**

Mostramos as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “Não” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “O que tem mais é a salsicha, porque é mais grosso, o que tem menos é a bola amarela porque é pequenina”.

Veio a seguir um menino, também ele do 1º ano, com 6 anos a quem vamos chamar de **MU** e a quem foram feitas as mesmas perguntas.

As duas bolas de plasticina tem a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “Sim” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ A que tem mais plasticina é a bola e a que tem menos plasticina é a salsicha” .

Depois deste menino, veio um outro menino a quem vamos chamar de **MART**, também ele com 6 anos e do 1º ano. Vejamos as respostas dadas por ele.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “Não, a bola cor-de-rosa tem mais plasticina” De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela no mesmo formato. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ A salsicha tem mais plasticina porque assim é maior, a outra tem menos plasticina”.

Posteriormente veio um outro menino, também ele da mesma idade, a quem vamos chamar de **P.T.** Observemos as respostas dadas por ele.

Face às bolas de plasticina perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “Não” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A salsicha tem mais plasticina e a bola tem menos plasticina”.

De seguida veio uma menina, também ela do mesmo ano de escolaridade e com a mesma idade, a quem vamos chamar de **BI**. Vejamos que respondeu ela.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Acho que sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A que tem mais plasticina é esta (a salsicha) e a que tem menos é a bola, a do círculo”.

Por último, veio uma menina, a **Sal**. Observemos que disse ela.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A que tem mais plasticina é a salsicha e a que tem menos plasticina é a bola”.

Podemos notar pelas respostas dadas por este grupo de meninos e meninas do 1º ano, que estes ainda não têm presente a noção de conservação da massa. Alguns meninos reconhecem que existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas, para a outra metade dos meninos a quantidade é diferente. No entanto, na segunda pergunta, qual dos objectos teve mais ou menos plasticina, todo o grupo respondeu que era a salsicha, a bola cor-de-rosa transformada. Não conseguiram associar que existia a mesma quantidade de plasticina, que elas se mantinham iguais, apenas se tinha mudado o formato de um objecto de plasticina.

Vejamos agora se as respostas dadas pelo grupo do 2º ano já são diferentes das dadas pelo grupo do 1º ano.

Assim, a primeira menina a ser chamada é a **A.F**, que tem 7 anos e pertence ao 2º ano.

Perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Não” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A que tem mais é a cor-de-rosa, e a que tem menos é a amarela”.

Seguidamente veio um menino, também ele com 7 anos e do 2º ano, a quem vamos chamar de **L**.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “São as duas iguais, têm a mesma quantidade de plasticina” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “Eu acho que é igual na mesma, mudaste uma bola”.

Depois deste menino, veio uma menina, a quem vamos chamar de **R.R.**, também ela com 7 anos.

Mostrou-se as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “ Sim” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A que tem mais é a salsicha e a que tem menos é a bola amarela”.

Seguidamente veio um menino, também ele do 2º ano, a quem vamos chamar de **D.** Vejamos que disse este menino.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A cor-de-rosa tem mais plasticina e a amarela menos”.

Posteriormente veio uma menina, também ela com 7 anos e do 2º ano, a quem vamos denominar de **I.M.**

Mostrou-se as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “ Sim, há” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ A que tem mais é a cor-de-rosa e menos a amarela”.

Por último, veio uma menina, também ela da mesma idade, a quem vamos chamar de **M.M.**

Perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas – “Sim, são iguais” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ A salsicha tem mais e amarela menos”.

Podemos fazer agora uma breve conclusão sobre as respostas dadas pelos alunos de 2º ano. Verifica-se que praticamente todos os alunos conseguiram verificar e compreender que inicialmente existia igualmente a mesma quantidade de plasticina nas duas bolas. Estas apresentavam tanto a mesma forma, como a mesma quantidade de matéria. Contudo, depois de uma das bolas (a rosa) ter sido transformada numa “salsicha”, todos os alunos mudam

Sónia Isabel Carvalho

de opinião afirmando que a que tem agora maior quantidade de massa é a rosa e a que tem menos é a amarela. Houve apenas um único menino que afirmou que mesmo depois de se ter mudado a forma à plasticina rosa, ela continuava a ter a mesma quantidade que a amarela “ Eu acho que é igual na mesma, mudaste uma bola”.

Os restantes meninos e meninas não conseguiram verificar que a quantidade é a mesma, o que mudou foi apenas a forma que as bolas tinham. Estes estão ainda num período muito egocêntrico, ligado por isso ao estágio pré-operatório, logo não têm presente a capacidade de serem capazes de verificar que a quantidade é a mesma.

Vejamos se os alunos do 3º ano já conseguem ter uma opinião diferente dos meninos do 2º ano.

Começamos então por um menino, com 8 anos, o **B.M**, do 3º ano.

Mostrou-se as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim, há” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ São iguais, só mudou a forma da bola cor-de-rosa”.

De seguida, foi chamada uma menina, também ela com 8 anos, é a **S**.  
Vejamos a resposta que ela deu.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim, existe” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São as duas iguais”

Posteriormente veio para a entrevista uma menina, a **B.H**.

Perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim, têm a mesma quantidade” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “ São as duas iguais...., porque só uma é que mudou a forma”.

Seguidamente, veio uma outra menina, com 8 anos, é a **C**.



Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Há a mesma quantidade” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “A que tem mais é a rosa e a que tem menos é a amarela”.

Agora foi a vez de fazer a entrevista a um menino, o **F.**, também ele com 8 anos e do 3º ano.

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Há a mesma quantidade, são iguais” - De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “Oh. São iguais na mesma, mudou a forma de uma das bolas de plasticina”

Por fim, foi a vez de chamar um menino, o **Ber.** Também este menino tem 8 anos e é do 3º ano. Vejamos as suas respostas.

Perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim, existe” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São na mesma iguais”.

Relativamente às respostas dadas pelos alunos do 3º ano, podemos verificar que estas já são diferentes das dos alunos do 2º ano. Os alunos apresentam agora respostas em tudo diferentes das do 2º ano. Conseguem compreender que as bolas são iguais, tendo apenas mudado o formato de uma das bolas. Estes alunos têm já presente a ideia de conservação da massa não são levados a dar respostas a partir do que vêem no imediato. Houve assim, progressivamente um declínio do egocentrismo e um aumento do pensamento lógico neste grupo de meninos de 3º ano. Há apenas uma menina que afirma que as bolas de plasticina não são iguais.

Agora serão apresentadas as respostas dadas pelos alunos do 4º ano. Será depois interessante verificar que já vai haver algum tipo de mudança nas respostas dadas.

Assim, o primeiro aluno a ser chamado é o **A.**, que tem 9 anos e está no 4º ano.

Mostrou-se as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São as duas iguais”.

De seguida, foi chamado para a entrevista outro menino, com 9 anos, é o **J.**

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “É igual”.

Posteriormente foi chamado outro menino, desta vez foi o **G**, também ele com 9 anos e do 4º ano.

P perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São iguais na mesma”.

Agora foi a vez de chamar as meninas, a primeira a vir para a entrevista foi a **C.**

Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim, há” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São as duas iguais”.

Chamou-se a **M. F**, também ela com 9 anos.

Perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “São as duas iguais, só mudou a forma”.

Por fim, veio a última menina, a **B**, que tal como os colegas também tem 9 anos. Observemos as suas respostas.

Mostrou-se as duas bolas de plasticina e perguntou-se se existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas? – “Sim” – De seguida transformou-se a bola cor-de-rosa numa

salsicha, mantendo-se a bola amarela na mesma. Perguntou-se qual dos dois objectos teria mais e menos plasticina – “Também são iguais, esta (a rosa) só foi transformada numa salsicha, mas é igual”.

Curiosamente, tal como aconteceu com as pesquisas de Piaget, a esta altura os meninos que estão no 4º ano já dão respostas muito diferentes dos outros meninos. Todos os outros alunos conseguem compreender que existe a mesma quantidade de matéria em ambas as bolas, mesmo quando uma delas, neste caso, a cor-de-rosa, muda de forma é transformada numa salsicha.

É interessante, verificar que estes alunos, que se encontram no estágio das operações concretas, já têm presente a noção da conservação da massa. Nesta altura, os alunos tornam-se concretos, pois já são capazes de calcular a quantidade de massa, logo, uma diferença aparente já não os engana. O objecto ficou na mesma apesar de se ter modificado a sua forma. Estas apresentam já um raciocínio reversível. Os alunos apresentam já uma descentração, tendo a noção de reversibilidade lógica.

#### **4.3.2 - Conservação do líquido**

A segunda prova a ser feita junto dos alunos de 1º Ciclo, foi a de conservação do líquido. Nesta prova são apresentados alguns copos de diferentes formatos e feitios, usando também líquidos de cores diferentes, um cor-de-rosa e outro amarelo.

Inicialmente são apresentados dois copos iguais, um com líquido cor-de-rosa e outro amarelo e chamava-se a atenção para o facto de os copos serem iguais e conterem a mesma quantidade de líquido. É a primeira situação. De seguida, o líquido rosa fica no mesmo copo, não se mexe e o líquido amarelo passa para um copo alto e estreito. É a segunda situação que é alterada. Seguidamente, o líquido amarelo que está no copo alto e estreito é transferido para um outro copo, desta vez baixo e largo, mantendo-se o líquido que está no copo rosa inalterável. É a terceira situação da prova. Uma vez mais o líquido que está no copo baixo e largo é distribuído por quatro copos todos eles iguais, o que constitui a quarta situação.

No início, quando o líquido está disposto em copos iguais pergunta-se “existe a mesma quantidade de líquido em ambos os copos?”. Na segunda

situação, pergunta-se “qual o copo que tem mais líquido?”. Na terceira situação pergunta-se aos meninos “e agora, qual é o copo que tem mais líquido?”. Na quarta situação, pergunta-se “existe mais líquido no copo alto ou nos quatro copos?”.

Vejamos agora as respostas dadas pelos alunos perante cada uma das situações. Os primeiros alunos a quem se fizeram as perguntas foram os do 1º ano. A primeira menina a ser chamada foi a **BR**, do 1º ano e com 6 anos. Observemos as respostas dadas por ela.

Foram apresentados dois copos iguais, mas com líquidos de cores diferentes e perguntou-se o seguinte:

Eis a resposta do menino na primeira situação – “Sim” – Na segunda situação respondeu o seguinte – “É no copo alto e estreito” - Na terceira situação esta foi a resposta dada - “Mais é no copo baixo e gordo, porque este é gordo e este é estreito” - Na quarta e ultima situação deu a seguinte resposta – “Nos quatro copos”.

Após esta menina, veio um menino também ele com 6 anos e do 1º ano, chamemos-lhe **MU**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Não” – Na segunda situação a resposta foi a seguinte – “Tem mais no copo alto e estreito” – Na terceira situação a resposta foi esta – “É na mesma onde está o líquido amarelo” – Na quarta e ultima situação, esta foi a resposta – “Agora tem mais no copo cor-de-rosa”.

Seguidamente foi a vez de um outro menino a quem vamos chamar de **MART**, também ele com 6 anos.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Tem mais no copo alto e estreito” – Na terceira situação a resposta foi a seguinte – “É no copo cor-de-rosa” – Na quarta e ultima situação, esta foi a resposta – “Nos quatro copos”.

Posteriormente, veio um outro menino, o **P.T.**

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” - Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Há mais no copo alto e estreito” - Na terceira situação a resposta

foi esta – “ Há mais no copo amarelo” - Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ Mais é nos quatro copos” .

Seguidamente veio uma menina, com 6 anos e do 1º ano, chamemos-lhe **Bl.**

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Mais é no copo alto e estreito, porque este está mais estreito” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Há mais no amarelo” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “É no copo rosa”.

Por último, veio uma menina, também ela do 1º ano, a quem vamos denominar de **Sal.**

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “ É no copo alto” – Na terceira situação a resposta foi esta – “ É no copo baixo” - Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ São quatro copos, se dividiram por quatro copos ficam com menos, por isso há mais líquido no copo rosa”.

Podemos verificar pelas respostas dadas por este grupo de meninos do 1º ano, que grande parte deles, face à primeira pergunta, se “existe a mesma quantidade de líquido em ambos os copos” responde afirmativamente, compreendem que a quantidade de líquido é a mesma. Contudo, na segunda pergunta, quando o líquido é transferido para um copo alto e estreito, todos os meninos afirmam que passa a haver mais água no copo alto e estreito, seguindo o seu critério sensorial. Na terceira situação, quando o líquido se encontra num copo baixo e largo, os meninos fazem a mesma associação, por ser baixo e largo, deduzem que é nesse copo que haverá mais água. Dão uma resposta com base no imediato. Já na quarta e última situação, alguns meninos também afirmam haver mais líquido nos quatro copos. Encontram-se ainda num período muito sensório-motor, com a reversibilidade, ainda não instalada. Por ser um maior número de copos, julgam que por isso, é aí que haverá mais líquido.

Vamos agora observar as respostas dadas pelos meninos do 2º ano.

É uma menina do 2º ano, com 7 anos, a quem vamos chamar de **A.F.**

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Parece ser no copo fino, mas têm os dois iguais. Passou para um copo alto e fino, parece que tem mais, mas têm os dois o mesmo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Agora são iguais” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “É nos quatro copos”.

Veio a seguir um menino, a quem vamos chamar de **L**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “É igual o líquido nos dois copos” – Na terceira situação a resposta foi esta – “É na mesma igual” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “É outra vez igual”.

De seguida, veio uma menina, a **R.R**, vejamos as respostas dela.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “O que tem mais é o amarelo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Agora há mais no rosa” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “Agora tem mais no rosa outra vez”.

Posteriormente chamou-se veio um menino, a quem chamamos de **D**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Há mais no copo alto e estreito” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Agora há mais no copo baixo” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “É nos quatro copos”.

Observemos agora as respostas dadas pela menina **I.M**, do 2º ano, com 7 anos.

Diante da primeira situação, a resposta foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “A amarela tem mais liquido” – Na terceira situação a resposta foi esta – “A amarela tem novamente mais liquido” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “Agora é nos quatro copos”.

Por fim, veio uma outra menina, vamos verificar quais as respostas dadas pela **M.M**, também ela com 7 anos.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi – “ É no amarelo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Agora há mais no rosa” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ Nos quatro copos há mais líquido”.

Podemos concluir, que também neste grupo de meninos do 2º ano, as respostas ainda são muito semelhantes às respostas dadas pelo grupo de meninos do 1º ano. Houve apenas um menino que conseguiu verificar que apesar da forma dos copos mudarem, a quantidade de líquido manteve-se sempre igual. Todos os outros meninos continuam ainda num período sensório-motor, pelo que mostram que não ainda não adquiriram a reversibilidade, tal como os do 1º ano.

Vejamos agora as respostas dadas pelos meninos do 3º ano.

O primeiro menino a ser chamado do 3º ano, tem 8 anos e chama-se **B.M.**

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “É igual” – Na terceira situação a resposta foi esta – “É outra vez igual” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ É novamente igual”.

De seguida, veio uma menina, a **S**, também ela com 7 anos.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim, existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “São iguais. Este (o copo alto) parece que tem mais porque é mais alto e estreito” – Na terceira situação a resposta foi esta – “ Também é igual” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ A quantidade é a mesma”.

Vejamos agora quais as respostas dadas pela **B.H**, também ela do 3º ano e com 8 anos.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “São os dois o mesmo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “ Também são os dois o mesmo” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ É igual”.

De seguida, veio uma outra menina. Chamemos-lhe **C**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Existe” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “Têm os dois a mesma quantidade” – Na terceira situação a resposta foi esta – “ Há o mesmo liquido” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ É igual”.

Seguidamente, veio um menino, o **F**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Há a mesma quantidade” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “O liquido é igual nos dois copos” – Na terceira situação a resposta foi esta – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ Hum...acho que há mais nos quatro copos”.

Por fim, veio o último menino, o **BER**.

Eis a resposta do menino à primeira situação – “Há a mesma quantidade” – Na segunda situação respondeu o seguinte – “O líquido é igual nos dois copos” – Na terceira situação esta foi a resposta dada – “ Continua a haver o mesmo líquido” – Na quarta e última situação deu a seguinte resposta – “ Hum...acho que há mais nos quatro copos”.

Podemos observar e concluir que as respostas dadas pelo grupo de meninos do 3º ano são já bem diferentes das respostas dadas pelos meninos do 1º e 2º ano. Estes meninos estão no período pré-operatório e como tal apresentam já um pensamento mais lógico e operatório. São por isso, capazes de verificar que embora o liquido tenha sido colocado em copos diferentes, a sua quantidade manteve-se sempre igual, não tendo mudado. Praticamente, todo o grupo de meninos do 3º ano afirmou que a quantidade de líquido é a mesma, embora tenha sido colocada em copos diferentes. Diante da última situação encontramos dois meninos que afirmam haver mais líquido nos quatro copos.

Vejamos agora, quais as respostas dadas pelo grupo de 4º ano, e com 9 anos. O primeiro menino a ser chamado é o **A**.

Eis a resposta do menino na primeira situação – “Sim” – Na segunda situação respondeu o seguinte – “Nos dois” – Na terceira situação esta foi a resposta dada – “ Nos dois” – Na quarta e última situação deu a seguinte resposta – “ Acho que é igual”.



De seguida, veio outro menino, com 9 anos também, é o **J**.

Eis a resposta do menino na primeira situação – “Sim” – Na segunda situação respondeu – “É igual” – Na terceira situação esta foi a resposta dada – “ É igual na mesma” – Na quarta e última situação deu a seguinte resposta – “ Continua a ser igual”.

Vejamos agora as respostas dadas por outro menino do 4º ano, o **G**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “São os dois iguais, a quantidade é a mesma” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Continuam iguais, só muda a forma do copo” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ Continua a ser igual, só passou para quatro copos”.

Passemos agora a ver quais as respostas dadas por uma menina, a quem chamamos de **C**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “São os dois iguais, porque o liquido não mudou, só mudou a forma do copo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “Continuam iguais, é a mesma situação anterior” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ São iguais”.

Vejamos agora as respostas dadas por outra menina, que também tem 9 anos, a quem chamamos de **M.F**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “São os dois iguais, o liquido é o mesmo” – Na terceira situação a resposta foi esta – “É igual na mesma” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ É igual”.

Por fim, veio a última menina, a **B**.

Diante da primeira situação, a resposta dada foi a seguinte – “Sim” – Na segunda situação a resposta dada foi a seguinte – “É igual nos dois copos” – Na terceira situação a resposta foi esta – “São os dois” – Na quarta e última situação, esta foi a resposta – “ É igual”.

Estamos agora em condições de fazer uma conclusão sobre o que foi aqui escrito, relativamente à conservação do líquido. Curiosamente, tal como aconteceu com as pesquisas realizadas por Piaget, a esta altura os meninos que

se encontram no 3º e 4º anos já dão respostas muito diferentes dos outros meninos. Todos eles conseguiram verificar que o líquido manteve-se sempre igual, pois este nunca foi alterado. A única coisa diferente é que foi mudando apenas os copos e os seus feitios/formatos. Apesar dos copos terem sido alterados a quantidade de líquido manteve-se inalterável. Nesta fase, a criança está no estágio das operações concretas, logo apresentam respostas que expressam conservações, no caso do líquido. Conseguem já calcular a quantidade de água, de tal forma que a diferença aparente já não as engana. Agora, a criança consegue ver que algo se conserva e exemplo disso mesmo é a variação do nível da água, que vai passando para um copo alto e estreito e depois para um baixo e largo. A isto dá-se o nome de carácter reversível da operação, que lhe permite desenvolver o raciocínio reversível. Houve assim, o abandono do pensamento egocêntrico para o aumento do pensamento lógico. De facto, é interessante verificar que estes meninos que se encontram no estágio das operações concretas, já têm presente a noção de conservação do líquido. Eles apresentam assim uma descentração, tendo adquirido a noção de reversibilidade lógica.

#### 4.4- Análise comparativa entre a mentira e as provas de conservação

Tal como vem apresentado no objectivo específico deste trabalho, pretende-se verificar se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma se encontra associada às fases de conservação (da massa e do líquido) e de reversibilidade. Assim, pretende-se agora fazer uma comparação entre as respostas dadas na mentira com as respostas dadas nas provas de conservação para depois se fazer uma conclusão. Deste modo, será apresentado um quadro por cada ano de escolaridade contendo as respostas sobre a mentira, juntamente com as respostas da conservação da matéria e conservação dos líquidos. Em cada quadro, correspondente a cada ano de escolaridade será feita uma pequena conclusão, para se verificar, se de facto, a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma está associada às provas de conservação.

Vejamos então o quadro correspondente ao 1º e 2º ano

Quadro 6 – Respostas dos alunos do 1º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do líquido

Alunos	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva.	Mentira exige intenção de enganar.	Conservação da massa ou não?	Conservação do líquido ou não?
Br	6 anos	X	X	X	Não	Não
Mu	6 anos	X		X	Não	Não
Mart	6 anos	X	X	X	Não	Não
P. T	6 anos	X	X	X	Não	Não
Bi	6 anos	X	X		Não	Não
Sal	6 anos	X	X		Não	Não

Quadro 7 – Respostas dos alunos do 2º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do líquido

Nomes	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva.	Mentira exige intenção de enganar.	Conservação da massa ou não?	Conservação do líquido ou não?
A. F	7 anos			X	Não	Não
L.	7 anos		X		Não	Não
R.R	7 anos		X		Não	Não
D	7 anos	X	X	X	Não	Não
I. M	7 anos		X		Não	Não
M.M	7 anos		X	X	Não	Não

Tal como foi referido anteriormente, agora pretende-se verificar se a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma está associada às provas de conservação. Ao analisarmos os Quadros 6 e 7, as respostas sobre as mentiras, pode-se notar que o grupo de crianças do 1º ano definiu mentira como uma coisa feia, como algo que falte à verdade objectiva, mas para alguns destes, a mentira também exige a intenção de enganar. Este grupo classifica a mentira nos seus três tipos. Contudo, todas as seis crianças afirmam que mentira tanto é “uma coisa feia”, como “faltar à verdade objectiva” como ainda que “a mentira exige a intenção de enganar”. Ainda que estejam no 1º e 2º ano, estes grupos de crianças deram respostas de definição de mentira abrangendo os três tipos de mentiras.

Quanto à conservação da massa e do líquido, pode-se verificar que nenhuma das crianças conseguiu compreender que tanto a massa como o líquido era o mesmo. Logo, deram respostas com base no que viram, respostas dadas no imediato. Nesta fase, em que as crianças se encontram no 1º e 2º ano, estas fazem o seu julgamento mediante a sua percepção imediata, estando, por isso, sujeitas a erros. Assim, ao se apresentar dois copos, a criança vai instantaneamente escolher o copo que lhe parece mais alto, pois julga que é o que leva mais água. Ao deitarmos uma quantidade de água dum copo baixo e largo para um estreito e alto, ela dirá que é o mais alto que tem mais água. Isto é algo que acontece devido à ausência de esquemas conceptuais e da noção de conservação, pois ela julga o que vê. Este período de inteligência sensório-motora termina com um estágio onde se dá a passagem entre a inteligência sensório-motora para a inteligência representativa.

Quadro 8 – Respostas dos alunos do 3º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do líquido

Nomes	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva	Mentira exige intenção de enganar.	Conservação da massa ou não?	Conservação do líquido ou não?
B.M	8 anos		X	X	Sim	Sim
S	8 anos	X		X	Sim	Sim
B.H	8 anos		X	X	Sim	Sim
C	8 anos			X	Sim	Sim
F	8 anos	X	X	X	Sim	Sim
Ber	8 anos		X	X	Sim	Sim

Quadro 9 – Respostas dos alunos do 4º ano sobre a mentira e a conservação da massa e do líquido

Nomes	Idades	Mentira é uma coisa feia.	Mentira é faltar à verdade objectiva	Mentira exige intenção de enganar.	Conservação da massa ou não?	Conservação do líquido ou não?
A	9 anos		X	X	Sim	Sim
J	9 anos			X	Sim	Sim
G	9 anos			X	Sim	Sim
C	9 anos			X	Sim	Sim
M.F	9 anos			X	Sim	Sim
B	9 anos			X	Sim	Sim

Ao analisar os Quadros 8 e 9, pode-se verificar pelas respostas dadas pelo grupo do 3º e 4º ano, que para estes a mentira já é algo que exige a intenção de enganar. Já são poucos o que afirmam que a mentira é “uma coisa feia”. A grande maioria já se apercebe que a mentira é algo que vai de alguma forma prejudicar o outro. Ou seja, quando se mente com a intenção voluntária de enganar propositadamente o outro. Dão por isso respostas mais subjectivas. Definem assim mentira como algo que é propositado, intencional. Há a ideia de que mentem com o intuito de enganar o outro mas de propósito.

Quanto às conservações, estas não são inatas, são adquiridas. É a partir das operações concretas que os esquemas de conservação se vão adquirindo. As noções de conservação não são todas adquiridas ao mesmo tempo, pois as operações lógicas são aplicadas a diferentes conteúdos. Uma das manifestações mais claras do raciocínio aparece no raciocínio conservante, pois a quantidade de massa/ líquido é o mesmo. Tanto a massa como o líquido conservam-se os mesmos apesar de terem sofrido mudanças. Assim algo que se pode verificar é que grande parte, ou até mesmo a totalidade os alunos do 3º e 4º ano compreenderam que ainda que o formato da plasticina tivesse mudado, a quantidade era a mesma. O mesmo se aplica ao líquido, pois, ainda que este tenha passado por copos de formatos diferentes, a quantidade, mais uma vez era a mesma.

Sumariamente, as respostas dadas já demonstram juízos de responsabilidade subjectiva (que se encontra ligada à moral autónoma), o que nos parece demonstrar que as mentiras foram entendidas quanto à sua intencionalidade. Quanto às provas de conservação, este grupo de 3º e 4º ano conseguiu perceber que independentemente do formato, a quantidade de líquido e massa era sempre o mesmo. Comprovou-se assim o que vinha descrito no objectivo em que a passagem da moral heterónoma para autónoma está ligada às fases de conservação.

Enquanto que no 1º e 2º ano (ligada à moral heterónoma) as mentiras eram essencialmente vistas como uma coisa feia, no 3º e 4º ano (moral autónoma), a mentira era entendida na sua intencionalidade. Quanto às provas de conservação, no 1º e 2º ano, as crianças ainda não possuem a ideia de conservação (nem da

massa nem do líquido). No 3º e 4º ano, estes já possuem a ideia de conservação tanto da massa como do líquido.

# **Conclusão**



Nesta dissertação pretendemos aprofundar um pouco o tema da aquisição da moral, baseando-nos em vários autores, e pretendeu-se também estudar a temática da mentira, estuda por Piaget, num ambiente escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade.

Tendo como temática de fundo o desenvolvimento moral, esta dissertação apresentou três partes, nomeadamente: a visão de vários autores sobre a questão da moral e a definição dada à moral, a forma como foi realizada esta investigação, que é uma replicação de um estudo realizado por Piaget, os instrumentos, população e objectivos escolhidos e por fim, os resultados e a conclusão que se retirou a partir deste estudo.

Construímos uma fundamentação teórica com base em alguns autores, tais como Kant (2000), Durkheim (1985), Piaget (1994). Com base nestes autores, quisemos abordar como é que estes viam e investigaram a questão da moral, como situavam a origem da moral, qual a definição dada à moral, pretendia-se saber em que idade/momento as crianças passam da moral heterónoma para a moral autónoma, da responsabilidade objectiva para a subjectiva. Foram ainda mencionados no enquadramento teórico a teoria dos estádios de Piaget, bem como as provas de conservação (massa e liquido).

Abordamos sobretudo a questão da mentira, replicando uma pesquisa já antes realizada por Piaget para saber em que momento é que as crianças de hoje davam respostas egocêntricas e quando é que as crianças viam a mentira como algo que poderia prejudicar o outro, qual a sua definição que davam à mentira e quando é que as crianças passam da moral heterónoma para a moral autónoma, relativamente a este tema.

Após ter todo o enquadramento teórico realizado com base nos autores mencionados passou-se à descrição dos objectivos e metodologia da pesquisa. Optamos por uma pesquisa descritiva, qualitativa, recorrendo a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, no total de 24, 50% meninos e 50% meninas recorrendo à entrevista e aos protocolos utilizados por Piaget.

Numa primeira fase, tentou-se juntos das crianças, através do diálogo verificar o que é que as crianças do 1º Ciclo entendiam por mentira, o que era uma mentira para elas. De seguida, foram também usadas as histórias

piagetianas, para verificar se as crianças identificavam a mentira e se sabiam distinguir uma mentira intencional de um engano. Após isto, utilizamos as provas de conservação (massa e líquido). Com estas provas, pretendia-se verificar em que altura é que as crianças passavam da moral heterónoma para a moral autónoma. Depois de recolhidos todos os dados junto das crianças, procedeu-se à análise dos mesmos, para se poder saber se os resultados obtidos foram semelhantes ou até mesmo iguais aos obtidos por Piaget.

Todas as respostas dadas pelas crianças foram transcritas, tanto a definição da mentira, como as respostas dadas às histórias piagetinianas, bem como as respostas dadas às provas de conservação da massa e do líquido.

Com base nas descrições sobre o que foi dito pelas crianças, tanto na definição de mentira, como nas provas de conservação, fizemos uma análise de conteúdo pormenorizada às respostas terminando por construir quadros para uma melhor compreensão das respostas.

Conclui-se que as crianças mais novas, com 6 e 7 anos dão respostas mais heterónomas, pois definem mentira como algo que é feio, já as crianças com 8 e 9 anos dão resposta mais autónomas, pois definem a mentira como algo que tem como objectivo enganar o outro de propósito. Quanto às provas de conservação, pode-se comprovar que também as crianças mais novas, não têm ainda presente a noção de conservação de massa nem de líquido, já as crianças mais velhas têm presente a ideia de conservação da massa e do líquido. Pode-se afirmar que estas passam da moral heterónoma para a moral autónoma por volta dos 7 ou 8 anos de idade.

As crianças com 6 e 7 anos de idade dão respostas mais objectivas, pois, estas avaliam as acções mas em função das suas consequências, encontram-se na moral heterónoma, mas as crianças com 8 e 9 anos dão respostas subjectivas, pois são capazes de se colocar na pele do outro, estão na moral autónoma.

Verificou-se o que tinha sido feito e investigado por Piaget, que as crianças a um dado momento passam de uma moral heterónoma para a moral autónoma, passam de respostas objectivas para darem respostas mais subjectivas.

## **Referências Bibliográficas**

- Campeão, I. (2001). *Cognição sociomoral, percepções e crenças sobre o bem e o mal de pré-adolescentes com diferentes espaços de vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, S. (2006). O crescimento da criança segundo Piaget [Disponível em [http://www.notapositiva.com/trab\\_estudantes/trab\\_estudantes/psicologia/psicologia\\_trabalhos/cresccriancapiaget.htm](http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/psicologia/psicologia_trabalhos/cresccriancapiaget.htm) consultado a 25 Março 2010].
- Dolle, J. M (1999). *Para compreender Jean-Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Editora: Rc's Lda.
- Ferreira, S. & Vasconcelos, F. (1999). *Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência de culpa*. Porto Alegre: Universidade Federal de Pernambuco.
- Gaarder, J. (1995). *O mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kant, E. (2000). *Fundamentação Metafísica dos Costumes*. Edições 70: Lda.
- Lourenço, O (1993). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Editora: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Matta, I. (2001). *Novas Habilidades Cognitivas*. In Matta (org). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*: Lisboa: Universidade Aberta.

- Marques, R. A teoria da Educação Moral na Filosofia de Kant [Disponível em Kant a 29 de Abril de 2010].
- Martins, D. (2007). *As crianças e a mentira: um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico* [Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1198/1/17765\\_ULFC086975\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1198/1/17765_ULFC086975_TM.pdf) , a 16 de Maio de 2010]
- Melo, M. (2009). *A moral em Émile Durkheim*. Recife [Disponível em [http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/12\\_3\\_2009\\_14\\_37\\_31.pdf](http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/12_3_2009_14_37_31.pdf), a 2 de Abril de 2010].
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. Brasil: Summus Editorial.
- Rappaport, C.; Fiori, W. & Davis, C. (1981). *Teorias do desenvolvimento – conceitos fundamentais*. Vol 1. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Santo, J. & Pires, J. (2001). *Influência dos métodos pedagógicos no desenvolvimento moral da criança*. Revista Escola Moderna, 12, 5º série, pp.11-31.
- Schaffer, R. (1996). *O desenvolvimento moral*. In Shaffer. (Org). *Desenvolvimento social da Criança* (pp.38-360). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. & Amoedo, M. (2007). *Introdução à Filosofia – 11º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Sprinthall & Sprinthall (1993). *Jean Piaget e a descoberta tardia do seu trabalho*. In Sprintahll & Sprinthall (org). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vancourt, R. (1967). *Kant*. Livraria Martins Fontes: Edições 70.

- Weis, R. (2007). *A Teoria Moral de Émile Durkheim* [Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/34405827/A-teoria-Moral-de-Emile-Durkheim-pdf> a 14 Junho 2010]
- Wikipédia, [Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica>]

# **Anexos**

## Anexo I

### As histórias de Piaget

- ✓ O que é uma mentira?
- ✓ Conta-me uma mentira?
- ✓ O que será mais feio, dizer uma mentira ou enganar-se?

São agora apresentados dois pares de histórias. Numa primeira fase serei eu a ler as histórias, mas de seguida pede-se as crianças para as repetirem de modo a verificar se as compreenderam:

I

a) Um menino (a) passeava na rua e viu um cão muito grande e que lhe meteu muito medo. Quando chegou a casa disse à sua mãe que tinha visto um cão tão grande como uma vaca.

b) Um menino (a) chegou a casa quando regressou da escola e disse à sua mãe que a professora lhe tinha dado uma boa nota. No entanto, a professora não lhe tinha dado nenhuma nota, nem boa nem má.

- Qual das duas crianças é que se portou pior? E Porquê?
- Porque terá ela mentido?
- Qual das duas crianças é que merecia um castigo? E porquê?

II

a) Um menino (a) estava a brincar no seu quarto. A sua mãe foi-lhe pedir para ir fazer um recado. Mas ele não queira fazê-lo porque não queria sair de casa e disse que lhe doíam os pés. Contudo isto não era verdade, pois não lhe doía nada.

b) Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe onde era a rua das Bananeiras e o menino respondeu-lhe que era em



determinado sítio. Mas não era, o menino enganou-se. Então o senhor perdeu-se e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

- c) Um menino conhecia muito bem o nome das ruas. Um dia, houve um senhor que lhe perguntou onde era a rua das bananeiras. Mas o menino resolveu-lhe pregar uma partida e indicou-lhe o sítio errado. Só que o senhor não se perdeu e conseguiu encontrar o seu caminho.

- Qual das duas crianças é que se portou pior? E Porquê?
- E a outro, porque terá ela mentido?
- Qual das duas crianças é que merecia um castigo? E porquê.

## Anexo II

Provas de reversibilidade em Piaget de massa e volume (Provas Operatórias).

### - Prova de Conservação de quantidade de massa.

São apresentadas às crianças duas bolas de cores diferentes (exemplo: amarelo e rosa) feitas com plasticina, com aproximadamente 4 cm de diâmetro



De seguida, muda-se o formato a apenas uma das bolas, ou seja, uma fica redonda (a amarela) e a outra (a rosa, que é o elemento experimental) é modificada e fica em forma de salsicha ou de cobra.



Após isto pergunta-se às crianças:

- Existe a mesma quantidade de plasticina em ambas as bolas?
- Qual é a bola que tem mais ou menos plasticina?

**- Prova de conservação de quantidade de líquido.**

São apresentadas às crianças dois copos iguais (largos) com líquidos de cores diferentes (amarelo e rosa) mas que têm a mesma quantidade de líquido.



Numa segunda situação o líquido rosa permanece igual, mas a quantidade de líquido amarelo passa para um copo alto e estreito.



Numa terceira situação, mais uma vez todo o líquido amarelo passa para um copo largo.



Numa quarta e última situação, todo o líquido amarelo é distribuído por copos mais pequenos.



Após isto pergunta-se às crianças:

- Existe a mesma quantidade de líquido em ambos os copos?
- Na segunda situação qual é o copo que tem mais líquido?
- E na terceira fase?
- Na quarta fase, existe mais líquido no copo rosa, ou nos quatro copos pequenos?